

Romankunst og agitatorvirksomhet

-Jonas og Jonas-debatten 1955-56

Bjørnar S. Baukhol

Masteroppgave i idéhistorie, høstsemesteret 2007

Universitetet i Oslo

Innholdsfortegnelse

Innledende kommentarer.....	3
Del 1: Hovedlinjer i <i>Jonas</i> og Jonas-debatten.....	6
1.1. Handlingsreferat fra <i>Jonas</i>	6
1.2. Jonas-debatten – et overblikk.....	10
1.3. ”Da jeg skrev <i>Jonas</i> ”.....	18
Del 2: Tekstteoretiske betraktninger.....	23
2.1. Idéhistorie og skjønnlitteratur.....	23
2.2. Tekstnivåer i <i>Jonas</i>	28
2.3. Salamander-begrepet.....	30
2.4. Kort om forfatterintensjon-problematikk i Jonas-debatten.....	34
Del 3: Pedagogisk idéinnhold i <i>Jonas</i> og Jonas-debatten.....	35
3.1. ”Pedagogikk og livssyn”.....	35
3.2. Reformpedagogikken i Norge.....	36
3.3. Den annen front.....	43
3.4. Steiner-pedagogikken.....	44
3.5. Bjørneboes pedagogiske 50-tallsessays.....	46
3.6. Pedagogisk kritikk i <i>Jonas</i>	50
3.7. Pedagogisk innhold i Jonas-debatten.....	53
3.8. Antroposofisk kritikk av <i>Jonas</i>	59
3.9. Kort om <i>Jonas</i> og språkstriden.....	62
Del 4: <i>Jonas</i> som generasjonsskildring.....	65
4.1. René Chavillons <i>Jonas</i> -artikkel.....	65
4.2. <i>Jonas</i> -stoff relatert til generasjonstematikken.....	66
4.3. ”Hans Jæger”.....	67
4.4. Kulturbrevet 1945.....	70
Del 5: <i>Jonas</i> og antroposofisk metafysikk.....	72
5.1. Egil A. Wyllers lesning av <i>Jonas</i>	73
5.2. Mytestoffet i <i>Jonas</i>	76
5.3. Gralssagaen og antroposofien.....	77
5.4. Oppsummerende betraktninger.....	81
Avsluttende kommentarer.....	83
Litteraturliste.....	85

Innledende kommentarer

Da Jens Bjørneboe ga ut *Jonas* i 1955, kom den med forfatterens egne ord til å ”utløse et raseri man ikke skulle ha ventet var mulig i en tid som er herjet av langt frykteligere begivenheter enn norske romaner”¹. Om dette er overdrevent eller ikke, utgivelsen av denne sterkt polemiske romanen gjorde Bjørneboe til mål for en rekke heftige utfall i avisspalter og tidsskrifter i perioden som fulgte, samtidig som dikterkollega Sigurd Hoel på den annen side erklærte den for å være den mest betydningsfulle norske romanen etter krigen. Romanen blir i debatten som følger av kritikerne stemplet som et dypt urimelig angrep på den norske lærerstanden, samtidig som en del stemmer hevder denne kritikken mot boken bunner i misforståelser angående hva boken egentlig dreier seg om. En av disse stemmene er Bjørneboe selv, som i essayet ”Da jeg skrev *Jonas*” året etter går i rette med sine kritikere og deres forståelse av romanen. Samlet utløser romanen et opphetet ordsifte i månedene etter utgivelsen, med påfølgende relativt hyppige etterdrønninger året etter. Min oppgave utgjør et forsøk på å rydde opp i og belyse det materialet romanen *Jonas* og den påfølgende debatten samlet utgjør, ved å gjøre det til gjenstand for idéhistorisk analyse. Dette vil jeg gjøre gjennom en fremstilling som trinn for trinn vil se slik ut: Del 1 gir en oppsummering og et oversiktsbilde av roman- og debattinnholdet. Del 2 er en teoretisk del som dels utgjør et forsøk på å redegjøre for hvordan jeg nærmer meg stoffet, dels er en integrert del av selve belysningen av Jonas-ordskiftet. Del 3 er en analyse av det spesifikt pedagogiske innholdet i debatten. Del 4 tar utgangspunkt i en forståelse av *Jonas* som generell samtdiskritikk og – diagnose, mens jeg endelig i del 5 ser på romanen i lys av antroposofiske idéer.

Jonas er altså en roman hvis umiddelbare mottagelse karakteriseres av stort spenn i tolkningene, og den utløser en debatt som foregår på flere nivåer og i flere ”etasjer” samtidig. Det dominerende perspektivet i mottagelsen er å se romanen som ”tendensroman”, som et angrep på tidens skolevesen. Samtidig er det de som tolker romanen i andre retninger, som ønsker å se den i et annet og større perspektiv. Debatten er også, i ikke ubetydelig grad, en debatt om forfatteren og romanen, om hva Bjørneboe egentlig sier. Dette spennet stiller særlige utfordringer til debatten som gjenstand for historisk tilnærming, og jeg har forsøkt å reflektere inn/problematisere disse særtrekkene ved debatten i oppgaven. Måten jeg

¹ Bjørneboe, Jens: ”Da jeg skrev *Jonas*”, i *Samlede essays. Kultur 2*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996 (opprinnelig trykket i *Bokvännen* 1956), s. 331

disponerer oppgaven på, er et forsøk på å løse den utfordringen de innebærer. Jeg forsøker å gjøre tre ting: for det første å rydde opp i og presentere et *oversiktsbilde* over debatten (del 2), for det andre å presentere noen *teoretiske* problemstillinger om skjønnlitteratur som idéhistorisk kilde som jeg mener er relevant for og klargjørende i forhold til romanen og debatten (del 3), for det tredje å se på idéinnholdet i romanen og debatten. Hva det tredje punktet angår, har jeg gjort noen videre inndelinger – da skolekritikken av mange (men slett ikke alle) anses som det viktigste i romanen, tar jeg for meg den spesifikt pedagogiske kritikken i et eget kapittel (del 4). I del 5 og 6 tar jeg utgangspunkt i to artikler av henholdsvis Rene Chavillon og Egil Wyller, og drøfter *Jonas* som henholdsvis generasjonsskildring og antroposofisk inspirert roman. Samlet har jeg satt meg fore først og fremst å analysere *ordskiftet* rundt *Jonas*, hvor jeg ser romanen som en integrert del av dette ordskiftet. Jeg forsøker altså ikke å gi en helhetlig og fullstendig idéhistorisk lesning av selve romanen i alle dens aspekter. Av romanstoffet er det derfor dét som er mest relevant i forhold til problemstillingene som faktisk blir diskutert, jeg først og fremst ser nærmere på. Unntaket her er del seks, som omhandler antroposofisk innhold i romanen. Dette stoffet er lite fremme i debatten, samtidig som det – i lys av analyser av boken skrevet langt senere – i dag fremstår som temmelig opplagt at det her ligger en viktig forståelsesnøkkel til romanstoffet. Jeg anser det derfor som et viktig og relevant idéhistorisk poeng *i seg selv*, at dette er i så stor grad blir neglisjert i mottagelsen den gang, noe som vil bli drøftet nærmere i det aktuelle kapitlet. Oppsummert er altså mitt siktemål med oppgaven å belyse idéhistorisk det heftige ordskiftet som romanutgivelsen og reaksjonene på denne i 1955-56 til sammen utgjør. Mitt sentrale premiss og utgangspunkt er at debatten preges for det første av sterk *intensitet* og *temperatur*, for det andre av stort *spenn* i vinklinger og temaer. Å gjøre rede for hva som ligger bak disse særtrekkene ved debatten vil være det ene sentrale siktemålet mitt (en problemstilling jeg kommer tilbake til gjennom oppgaven, men som særlig er oppe i del 2). Det andre vil være historisk rekonstruering i form av gjengivelse av hovedsynspunktene i konsentrert og oversiktlig form (generelt gjennom oppgaven, men særlig del 1), og analyse av de sentrale temaene som bringes opp ved å sette dem inn i en bredere idéhistorisk ramme (del 3, 4 og 5). Disse to siktemålene forsøker jeg altså å oppnå gjennom tre steg, ved å a) sortere og presentere et oversiktsbilde av debatten, b) se på romanen og debatten i lys av relevant teori om skjønnlitteratur som idéhistorisk kilde, c) sette sentrale temaer i romanen og den påfølgende debatten inn i sin idéhistoriske sammenheng.

Først imidlertid noen kommentarer angående kildebruk og valg av litteratur. Foruten selve romanen, er min primærkilde et representativt utvalg anmeldelser og artikler fra Jonas-mottagelsen og det påfølgende ordsiftet i 1955 og -56.² Hva tidligere forskning omkring *Jonas* angår, så utgjør en hovedoppgave i pedagogikk fra 1984 – *Visjon av en ny skole. Jens Bjørneboe som pedagog og skolekritiker* av Tore A. Tollefsen – en del av grunnlaget for min fremstilling. Her er det på sin plass med en kort klargjøring av hvordan og i hvilken grad mitt perspektiv sammenfaller med Tollefsens. Han behandler deler av romaninnholdet og debatten i sin oppgave, og i min oppgaves del 3 (om pedagogiske idéer i *Jonas*), trekker jeg noen veksler på hans fremstilling (som indikert i noteapparatet). Hans perspektiv er imidlertid ikke utpreget idéhistorisk, han gir ikke noen helhetlig fremstilling av Jonas-ordsiftet, og han er (naturlig nok) kun interessert i den delen av Jonas-innholdet som berører pedagogiske spørsmål, i motsetning til meg. Hans måte å nærme seg stoffet på er dermed alt i alt bare i begrenset grad sammenfallende med min. Hva annen benyttet litteratur angår, fremgår dette av litteraturlisten.

² Nærmere redegjørelse for hva jeg inkludert/utelatt fra utvalget finnes på s. 9

Del 1: Hovedlinjer i *Jonas* og Jonas-debatten

Jeg vil i denne delen presentere en oversikt over innhold og sentrale problemstillinger i originaltekstene jeg har som materiale for oppgaven. Dette innebærer for det første et kort innholdsreferat fra selve romanen, for det andre en presentasjon av debattmaterialet i mest mulig systematisert form, for det tredje en oppsummering av Bjørneboes essay ”Da jeg skrev *Jonas*” fra sommeren 1956, hvor han kommenterer både sin egen roman og den påfølgende debatten. Hensikten her er å gi leseren noen nødvendige referanserammer for drøftingen senere i oppgaven. Gjennomgangen av debattmaterialet utgjør i tillegg en viktig del av det forsøket på opprydning i og sammenfatning av de mest sentrale temaene og spørsmålsstillingene i *Jonas*-debatten som jeg i innledningen uttrykte var et av mine siktemål for oppgaven – et arbeid som senere vil bli supplert ved at jeg går nærmere inn på en del av de artiklene og anmeldelsene jeg her i første omgang bare raskt oppsummerer.

At jeg allerede i denne delen går såpass grundig inn på Bjørneboes essay, innebærer et slags brudd med den øvrige organiseringen av oppgaven, da jeg ellers i denne delen kun kort kommer inn på innholdet i enkelttekster, og foretar nærmere analyse av utvalgte artikler senere i oppgaven. Her har jeg latt logisk konsekvens vike for pragmatiske hensyn, da essayet for det første på en gang berører flere av temaene jeg senere kommer inn på, og dermed ikke uten videre lar seg plassere annetsteds, og i tillegg er et godt eksempel på den type argumentasjon de som vil befri *Jonas* fra tendensroman-stempelet bruker, og dermed formålstjenlig i forhold til målsetningen om å i denne delen få på bordet debattens viktigste argumenter som grunnlag for mer inngående drøfting i påfølgende kapitler. Det at Bjørneboe altså selv kommer på banen i debatten med en slags ”bruksanvisning” for hvordan han mener romanen bør tolkes, utgjør ellers et mulig dilemma, i forhold til å analysere teksten uten å la forfatterens tolkning av egen tekst få forrang over andres tolkninger. Dette er en problemstilling jeg vil komme tilbake til i oppgavens del 3.

1.1. Handlingsreferat fra *Jonas*

Denne korte gjennomgangen av *Jonas* har som sitt primære formål å gi leseren nødvendig bakgrunn for senere referanser til karakterer og handlinger gjennom oppgaven. Jeg vil i samme hensikt kort peke på trekk ved boken som blir nevnt eller diskutert i oppgaven der det er hensiktsmessig, det være seg oppbygning, stilistiske trekk eller karaktertegning. Boken er

delt i to hoveddeler, "I villnisset" og "Under hjulet". Første del åpner med et Aristoteles-sitat: "Når du er faret vill i villnisset og vender tilbake til menneskelige boliger, da skjelner du ikke lenger mellom hellener og barbar, men føler hvor beslektet og fortrolig mennesket er med mennesket."³ Her er det først og fremst hovedpersonen som følges, fra hans første skoledag til han som andreklassing rømmer hjemmefra etter å ha fått vite at han på grunn av sine lesevansker vil bli sendt på hjelpeskole (kjent som "Iddioten" i barneflokket), og i første dels siste kapittel blir funnet som forkommen blindpassasjer på et skip i Nordsjøen.

Handlingsforløpet er som følger: første kapittel introduserer Jonas og hans familie, faren som er tidligere sjømann, og moren. Første skoledag og skoleår følges gjennom guttens øyne. I kapittel to introduseres hans lærerinne, frøken Bø, med oppnavnet "Kråka", og hennes kollega Strange, som senere i boka slår seg opp til overlærer. Her møter vi også begrepet "salamanderne", Bjørneboes navn på mennesketypen som er i ferd med å overta skolevesenet. De to nevnte lærerne tilhører denne rasen, og er utelukkende negativt skildret, Strange som en firkantet sosial klatrer uten empati, "Kråka" rett og slett som en uhyre enkel sjel som ikke har vondt i sinne, men heller ikke kan kalles velmenende. Her begynner også Jonas' lidelseshistorie, da man oppdager at han etter et år på skolen ikke kan lese, men inntil da bare har pugget leseleksene utenat. Dette medfører tester hos psykologen for å vurdere hans intelligensnivå, og til slutt (siden han er i en tilstand av panikkangst under testingen) at han blir besluttet overflyttet til hjelpeskolen. Daværende overlærer Jochumsen, som er av den gamle skolen og ikke en av salamanderne, klarer imidlertid å avverge dette. I tredje kapittel avdør Jochumsen, og det ser ikke lenger ut til å være noen redning for Jonas. Han gjør et forsvinningsnummer, og dukker først opp igjen som blindpassasjer på M/S Tenerife i femte kapittel, det siste i bokens første del. Kapitlet imellom er viet litteraturanmelderen Werners gjennomgang av overlærer Jochumsens etterlatenskaper, og hans diskusjoner med sin kone omkring disse – Werner danner sammen med Jochumsen et motsetningspar til salamanderparet Strange og Kråka, de er beundringsverdige og idealistiske skikkelser, sosialister av den gamle skolen som tiden har løpt fra. Kapitlet skildrer også Werners sammenstøt med "vidunderbarnet" Ligård, en modernistisk dikter skildret som en parodisk skikkelse. I tillegg til Jonas, utgjør de hittil nevnte de viktigste karakterene i første del, og innehar altså helt ulike egenskaper og karaktertrekk. Foruten disse må også Jonas' klassekamerat Bobbi nevnes, et problembarn og utskudd som aldri gjør annet enn ugagn. Han blir overkjørt av trikken etter å ha blitt jaget av medelever, til salamanderlærernes lettelse –

³ Bjørneboe, Jens. *Jonas*. Pax forlag, Oslo 1970 (første utgave 1955), s. 9

denne karakteren har paralleller til Jonas (de blir også etter hvert venner), men er i ennå større grad utstøtt, og for Bobbi er det altså ingen redning, han går under. Noen trekk verdt å merke seg i første del, og som jeg vil komme tilbake til senere, er for det første den intime og troverdige skildringen av Jonas og hans indre liv (selv de mest negative anmelderne roser Bjørneboes evne til å skildre et barnesinn). Det er hans perspektiv som dominerer denne delen. Samtidig er det unntak her, først og fremst diskusjonene mellom Werner og Jochumsen (og gjengivelsen av Werners tanker etter overlærerens død), og også gjengivelsen av bakgrunnen til Werner. Her er det karakterenes betraktninger om den moderne skolens forfall, og salamandernes gradvise overtakelse av den som dominerer. Selve begrepet salamandere peker seg også ut som et nøkkelbegrep som stadig dukker opp boken igjennom. Også diskusjonen med modernisten Ligård skiller seg fra den øvrige tonen i boken, og kapittel fire har generelt et innhold som bryter med det som dominerer ellers, og peker frem mot bokens andre del. Et siste trekk å merke seg er at det fra første stund ikke er noen tvil eller tvetydighet hva angår salamander-karakterenes status som usympatiske, de har så å si et skurkestempel i pannen.

Bokens andre del, kalt "Under hjulet", innledes med et Olaf Bull-sitat: "Under hjulet, under hjulet er det slige elskersjæle bør."⁴ Her fortsetter for det første fortellingen om Jonas, og hvordan han i stedet for å havne på hjelpeskolen, overflyttes til en privat, alternativ skole (med klare likhetstrekk med Steinerskolen). Jonas-historien er imidlertid ikke like sentral og enerådende som i første del – det vies også mye plass til bakgrunnshistorien til to nye karakterer, og ett kapittel er for en stor del viet en gjenfortelling av gralssagaen. Preget av "klassisk fortelling" en til en viss grad har i første del forsvinner, Jonas-historien som tilsynelatende utgjorde en klar rød tråd, stykkes opp til fordel for det noen kritikere kaller "sidespor". Kapittel for kapittel kan innholdet oppsummeres slik: kapittel seks skildrer hvordan Jonas, etter å ha blitt tatt hånd om på skipet av den vennlige Jungmannen, får hjelp av sin onkel til å komme inn på en alternativ skole (dette til tross for kronisk penge- og plassmangel på skolen, trekk Bjørneboe ikke er tilbakeholden med å fremheve i sine essays om Steinerskolen heller). Noen vennlige bekjente av onkelen overtaler skoleledelsen til å ta inn Jonas, noe som fører beretningen over på læreren Marx, og hans bakgrunn som flyktning. Han blir mishandlet av nazistene for å nekte å hilse foran et hakekorsflagg, blir senere fengslet under krigen, men flykter fra en fangetransport og kommer seg til slutt til Sverige. Her får han et sammenbrudd, og samtaler med en psykiater som erklærer dette for et

⁴ Ibid., s 167

sunnhetstegn, et tegn på at hans ”metafysiske libido”⁵ har begynt å våkne. I kapittel sju og åtte føres Jonas mot sin vilje tilbake på landjorda, og begynner på den nye skolen, hvor han møter en ny og lysere virkelighet og noe av angsten slipper taket. I de to neste kapitlene følger et nytt tilbakeblikk, denne gangen på historien til Jungmannen, sjømannen som tar hånd om Jonas ombord, og som etter hvert blir lærer ved hans nye skole. Her skildres hans fortid som ung rabulist og nihilist, hvor han sammen med en liten klikk av likesinnede har som hovedbeskjeftigelse å ”ta hull på” (gjennomskue) alt andre tror på, det være seg nazisme, marxisme, psykoanalyse eller sosialdemokrati. I den forbindelse setter de opp fem bud å støtte seg på (hvor kjernen er opprørskhet og kompromisløs sannhetssøken, ikke ulikt de fem budene Bjørneboe setter opp i essayet ”Om formyndermennesket”⁶, eller Kristiana-bohemens ti bud, som han refererer til i essayet om Hans Jæger⁷). De går imidlertid for langt i sin opprørskhet og forakt for konvensjonene – en gammeldags revolverduell to av kameratene imellom, resulterer i at en tredje av dem, Bernhard, dør som følge av et vådeskudd. Senere faller de to andre på hver sin side under krigen, og bare Marx står igjen. I påfølgende kapittel følger læreren Backs gjenfortelling av sagaen om kong Arthur og gralsridderne, som står i en særstilling i boken, og som på den ene side fremheves av Bjørneboe selv som en nøkkelscene, på den annen side ikke kommenteres i særlig grad av mottagelsen. Sagaen forteller hvordan ridderne av det runde bord, etterkommere av Bibelens Kain og rettferdighetens forkjempere, sverger å ikke hvile før de finner Den hellige Gral, skålen hvor blodstråpene fra Kristi sår er samlet. De glemmer imidlertid løftet sitt, og med den sin rolle som det godes beskyttere – i stedet vender de seg mot hverandre. For at det ikke skal gå på samme måte med ham, lar foreldrene ridderen Parsifal bli oppfostret isolert i en skog uten å bli innført i ridderskapets skikker, men han finner likevel veien til kong Arthurs slott og starter etter hvert sin egen søken etter Gralen. Flere tolkninger jeg vil komme tilbake til fremhever de ”gode” karakterene i romanen (”gralsridderne”) som varianter av Parsifal-skikkelsen, og Gralen som et symbol på målet for disse personenes personlige søken i *Jonas*. Siste kapittel, kapittel 12, utgjør bokens handlingsmettede klimaks, og her er vi tilbake i skolevirkeligheten igjen. Vi møter igjen Werner fra første del, i tillegg til salamanderne overlærer Strange og modernisten Ligård. Med sistnevnte diskuterer Werner ”eksamensresultatene” til Arbeiderpartiet i deres regjeringstid. Deretter følger skolens julefest, hvor Jonas spiller en hovedrolle i julespillet.

⁵ Ibid., s. 199

⁶ Bjørneboe, Jens: ”Om formyndermennesket”, *Samlede essays. Pedagogikk*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996, s. 7-8

⁷ Bjørneboe, Jens: ”Hans Jæger”, *Samlede essays. Kultur I*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996 (opprinnelig trykket i Spektrum 1955), s. 117

Senere samme kveld oppdager han og kameraten Birger at skolen står i brann, påtent av eleven Ulrik, en urokråke av samme type som Bobbi fra del en. Jonas redder læreren Back ut av bygningen, som umiddelbart besluttet bygget opp igjen. Med det avslutter Bjørneboe ”historien om en gutt som ikke kunne lese på tross av at han var over åtte år gammel, men som allikevel klarte å sette igang mange ting ute i verden.”⁸

Av generelle romantrekk er det sentralt å poengtere at det ikke bare lar seg gjøre, men er direkte nærliggende, uten at det krever noen større tekstanalytisk spisskompetanse, å skille mellom flere ulike tekst”nivåer” eller *typer* tekst i teksten som skiller seg klart fra hverandre innefor romanhelheten. Man har for det første selve selve handlingsgangen, den delen av teksten som driver plottet fremover, hvor Jonas-karakteren er den sentrale, og som dominerer første del, men ikke er like sterkt i forgrunnen i andre. Videre har man diskusjonene og samtalene, hvor en del av personene gis plass til å forfekte sine overbevisninger om blant annet skolevesen og salamandere, politikk og litteratur (blant annet Goethe). Sammen med indre monologer som også gir uttrykk for karakterens tanker om slike spørsmål, er det her ofte et naturlig spørsmål i hvilken grad de som snakker/tenker er talerør for forfatteren.

Gjenfortellingen av gralssagaen er et tredje nivå. Så har man altså tilbakeblikkene på enkelte personers fortid (Werners i første del, Marx’ og Jungmannens i andre), og spørsmålet om deres funksjon i romanen. Denne kvaliteten ved romanen, det man med et positivt ladet ord kan kalle mangeartet, med et negativt ladet utflytende, er ved siden av de viktigste karakterene og hendelsene, her i første omgang det sentrale å fremheve som utgangspunkt for videre drøfting. Strukturmessig er selve Jonas-historien klart todelt, guttens lidelseshistorie i del én, og hans tilbakekomst til livet i del to. Her er både deltitlene, sitatene som åpner de to delene, og Bjørneboes utsagn om at navnet ”Jonas” ikke er tilfeldig valgt (men henspiller på Bibelens Jonas)⁹ verdt å merke seg.

1.2. Jonas-debatten – et overblikk

Jeg vil i min gjennomgang av debatt-materialet rundt *Jonas*-utgivelsen særlig ha to siktemål for øye. For det første å formidle et klart overblikk over debatten gjennom sortering og kvantifisering av materialet, for det andre å analysere argumentene og oppfatningene som uttrykkes. For det siste siktemålet er to spørsmål sentrale: hva *oppfatter* de ulike bidragsyterne

⁸ Bjørneboe, Jens. *Jonas*. Pax forlag, Oslo 1970, s. 323

⁹ Bjørneboe: ”Da jeg skrev Jonas”

at boken sier – hva er det Bjørneboe gjennom å sende romanen ut i offentligheten faktisk *yttrer*, slik debattens ulike deltagere forstår det? Og, i forlengelsen av dette, hvordan *stiller* de seg til det som (slik de forstår det) faktisk blir ytret? Som hjelpemiddel her vil jeg bruke Per Thomas Andersens artikkel ”Kritikk og kriterier” fra 1987, hvor han skiller mellom fire ulike typer kriterier for litteraturkritikk. Dette som et verktøy for å skape orden og klarhet i det som i utgangspunktet er en stor og uensartet tekstmasse. Videre vil jeg prøve å luke vekk/se utover den rene meningsbrytningen eller saksuenigheten, og se nærmere på den delen av materialet som peker utover seg selv og kan sies å utgjøre/peke mot ”idé-elementer” – i motsetning til rene ”meningsytringer” (et kunstig skille, men poenget er altså å fokusere på den delen av tekstmassen som er mest interessant idéhistorisk). Dette vil si tekster som i noen grad inneholder elementer fra eller lar seg relatere til mer generelle idéstrømninger, tankeretninger eller diskurser. Jeg tilstreber altså, i tillegg til en fremstilling som får frem hovedtrekk ved debatten på en oversiktlig måte, til en viss grad også en ”spissing” inn mot videre drøfting senere i oppgaven ved å identifisere de elementene i debatten som er mest idéhistorisk interessante, og å begrunne hvorfor jeg mener de er det.

Utgivelsen av Jonas 11.oktober 1955 utløser en omfattende debatt i månedene som følger. I tillegg til rundt 160 avis- og tidsskriftartikler i løpet av 1955/56, inkludert anmeldelser i de aller fleste større aviser og omtale i dansk og svensk presse i forbindelse med oversettelser høsten 1956, føres ordskiftet både på radioen og i PEN-klubben, med Bjørneboe som deltager. Skriftlig deltar han kun i ordskiftet med essayet ”Da jeg skrev Jonas”, skrevet i 1956, på et tidspunkt da den øvrige debatten i hovedsak har stilnet, samt et innlegg om pedagogikk i tidsskriftet *Prismet*. Det følgende er skrevet med utgangspunkt i et representativt utvalg på ca 60 anmeldelser og artikler – dette inkluderer et tjuetalls avisanmeldelser, samt de påfølgende debattinnlegg som i kraft av lengde og substans i størst grad inviterer til analyse. Materiale fra Sverige og Danmark er ikke tatt med i utvalget.

Jeg har i utgangspunktet gruppert materialet i tre – anmeldelsene, de påfølgende avisinnleggene og til slutt artikler og innlegg i tidsskrifter. Dette dels for oversiktens skyld, dels fordi de i noen grad er vesensforskjellige – anmeldelsene presenterer estetiske vurderinger gitt av (presumptivt) litterært sakkyndige, avisinnleggene umiddelbare reaksjoner på relativt liten spalteplass, tidsskriftartiklene er ofte fyldigere, skrevet med noen måneders avstand til den øvrige debatten og gjerne for et smalere publikum. I praksis vil den tredje gruppen, tidsskriftartiklene, kun bli omtalt helt kort her, da de enten faller innenfor samme

mønster som anmeldelser og avisinnlegg, eller tvert imot skiller seg såpass mye ut hva lengde og substans angår at de vil bli nærmere kommentert senere i oppgaven.

Per Thomas Andersens artikkel "Kritikk og kriterier" skiller mellom fire typer kriterier for litteraturkritikk: moralske/politiske, kognitive, genetiske, og estetiske. Førstnevnte er, med Andersens ord, "utsagn som gir en tekst politisk, moralsk eller sosial verdi"¹⁰ Det er forfatterens *holdning* i teksten som blir rost eller kritisert. Innenfor for dette foreslår han et vagt og langt fra vanntett skille mellom "politisk kritikk" og "livssynskritikk". Kognitive kriterier innebærer at kritikeren vurderer "kunnskapstilfanget i teksten, tankekraften, eller det intellektuelle nivået".¹¹ Estetiske kriterier er "spesifikt litterære"¹² kriterier. Her skiller Andersen mellom tre typer: kompleksitet (flertydighet og stort tolkningsrom fremfor klisjépreget formel-litteratur), integritet (knyttet til struktur i og komposisjon av teksten) og intensitet ("den kroken eller de krokene som teksten fester i leseren for å dra ham med seg gjennom hele tekstforløpet"¹³ – jf. spenningskurven i en krimroman). Til slutt har man de genetiske kriteriene, som "bygger på forhold som ligger forut for selve teksten"¹⁴ – for eksempel forfatterens tidligere produksjon, livshistorie eller tekstens forhistorie. Dette kriteriet har jeg av oversiktsgrunner funnet det hensiktsmessig å holde utenfor den innledende drøftingen hvor jeg altså har delt materialet i tre, for heller å kommentere det samlet i et avsnitt avslutningsvis.

Å anvende Andersens klassifiseringsmåte på *Jonas*-materialet vil kunne ha flere fordeler. I tillegg til å utgjøre et verktøy for å rydde opp i materialet, gjør den det lettere å sile ut og anskueliggjøre den delen av materialet som egner seg for analyse. For det første vil det være særlig interessant hvilken moralske/politiske argumenter som er inne i bildet, og hvilken/hvor stor rolle disse spiller – her handler kritikken nødvendigvis om hvordan romanen/forfatteren forholder seg til aspekter ved den konkrete "livsverden" utenfor seg selv, og lar seg derfor sette inn i en større sammenheng. For det andre, det kognitive kriteriet (slik det blir brukt i *Jonas*-kritikken) – her hevder kritikerne at forfatteren rett og slett *tar feil* angående bestemte saksforhold, påstander som i noen grad burde la seg etterprøve, eller i hvert fall kan gås nærmere i sømmene. I tillegg vil naturligvis påstander ut fra genetiske kriterier kunne være

¹⁰ Andersen, Per Thomas: "Kritikk og kriterier", Vinduet nr. 2 1987, s. 2

¹¹ Ibid., s. 3

¹² Ibid., s. 6

¹³ Ibid., s. 7

¹⁴ Ibid., s. 5

interessante. Først er det påkrevd med noen klargjøringer av hvordan jeg forstår og anvender begrepene. Et så å si samlet kritikerkorps identifiserer boken primært som et *kampskrift* hvor samfunnskritikken, mer spesifikt kritikken mot skolen, er det sentrale. Dette er det dominerende perspektivet i *Jonas*-mottagelsen. Dermed er det ikke unaturlig at det politisk/moralske kriteriet er fremtredende. De mest negative ser angrepet på skolen som ”feilslått”, til og med ”utilgivelig”. Morgenbladets Carl Fredrik Engelstad sier for eksempel at ”angrepet rammer ikke – ja, det bommer slik at istedenfor å ta boken til seg (...), vil lærerstanden komme til å trekke på skuldrene av angrepet og se på det som ondsinnet og ukyndig vås”.¹⁵ Samtidig innebærer denne typen kritikk ofte i *Jonas*-mottagelsen at flere typer kriterier er inne i bildet samtidig. Et mye anført ankepunkt, er ”karikeringen” og ”svart-hvitt-tegningen” av skolen og lærerstanden. Dette er en bedømmelse ut fra estetiske kriterier, særlig nummer én, kompleksitet. Enkelte kritikere setter også Jonas-karakterens skjebne opp mot rutiner for behandling av barn med ordblindhet/lærevansker i datidens skole og finner at disse overhodet ikke samsvarer: ”Saken er nemlig den at (Jonas) er et foster av Bjørneboes villeste fantasi, og mangel på elementært kjennskap til psykologiske testinger”.¹⁶ Selv om Andersens begrep om kognitive kriterier vel i hans fremstilling knytter seg mer til erkjennelsesdybden forfatteren formidler enn ren faktakunnskap, må en likevel si at det her er kognitive kriterier som benyttes: Bjørneboe anklages ikke bare for å mangle kunnskaper, men for (bevisst eller ubevisst) å spre *desinformasjon* (jf. formuleringer av typen ”visste ikke Bjørneboe dette?”¹⁷). Flere av de som kritiserer Bjørneboes skildring av skolen, må likevel i siste instans sies å utsi moralske/politiske dommer – de avviser eller stiller spørsmålstegn ved (det de oppfatter som) hans generelle *holdning* til skolen som samfunnsinstitusjon – og feller derved en moralsk dom over verket. Samlet er det ingen tvil om at skildringen av skolen er det springende punktet for de fleste anmeldernes dom, og i synspunktene på denne kommer altså flere kriterier til anvendelse samtidig på en slik måte at de til dels flyter sammen: hans beskrivelse av skolen fordømmes av de mest kritiske på moralsk grunnlag (moralsk/politisk kriterium), på grunnlag av manglende samsvar mellom det han oppfattes å kritisere og reelle forhold (kognitivt kriterium), og fortegning/karikering (estetisk grunnlag), alt på en gang.

Et oversiktsbilde av debatten vil kunne se slik ut: Av de nitten anmeldelsene, er det ut fra en skjønnsmessig vurdering fra min side, kun fire som kan sies å munne ut i en klart positiv

¹⁵ Engelstad, Carl Fredrik: ”Indignert pedagog løper løpsk”, Morgenbladet 14/10-55

¹⁶ Bull, Jan: ”Befrikk for formildende omstandigheter”. Friheten 19/11-55

¹⁷ Bull, Friheten

vurdering. To av disse (VG og Drammens tidende), bruker betegnelsen ”en stor roman”. Seks av anmeldelsene kan derimot sies å være klart negative, mens de ni andre må plasseres et sted imellom. Få av disse ni er imidlertid av nøytral karakter, men målbærer både sterk ros og sterke innvendinger mot boken. Om en ser på anmeldernes stillingstagen til bokens fremstilling av skolen, uttrykker hele seks av disse ni reservasjoner i forhold til denne – skildringen av skolen omtales i vendinger som ”skivebom” og ”ubalansert angrep”, og utgjør for de fleste en svakhet som dog i større eller mindre grad oppveies av andre kvaliteter ved romanen. Fire av de fem som er direkte negative til boken uttrykker seg også sterkt kritisk til beskrivelsen av skolevesenet.

Anvender man videre Andersens artikkel for å sortere, ser bildet slik ut: Av de fire (VG, Aftenposten, Drammens tidende og Gudbrandsdølen) som er mest positive, står VGs Sigurd Hoel i en særstilling. Hans moralsk/politiske dom er: ”Jeg mener, rent ut sagt, at som et slikt kampskrift betraktet er Bjørneboes roman den viktigste efter Kiellands Gift. Og jeg tror at Bjørneboes roman er gyldigere og har større slagkraft.”¹⁸ Videre kaller han boken ”en dyptpløyende psykologisk roman” og roser den for ”kraften, kyndigheten og treffsikkerheten i det primære angrepet”. Han setter boken i det hele tatt høyt både på moralsk/politisk, kognitivt og estetisk grunnlag. I de tre andres tilfelle er det først og fremst estetiske kriterier (”rik og levende sprogfølelse”¹⁹, ”knakende godt skrevet”²⁰), som er utslagsgivende. De avstår fra moralske vurderinger av verket. Hos de seks som er negative til boken (Bergens tidende, Fædrelandsvennen, Morgenbladet, Friheten, Adresseavisen, Dagningen), er de moralske kriterier langt mer fremtredende – dvs., kognitive og estetiske kriterier brukes for å begrunne en i siste instans negativ moralsk domsavsigelse. Morgenbladet kaller boken ”en aldeles utilgivelig roman”, Friheten ”befrikk for formildende omstendigheter”. Hos begge disse, samt i Adresseavisen, blir usannferdig og urettferdig fremstilling av skolen (kognitive kriterier) og svart-hvitt-tegning (estetiske kriterier) basis for vurderingen ut fra moralske kriterier. Også hos Fædrelandsvennen og Gudbrandsdølen dominerer det moralske perspektivet – men det er henholdsvis fremstillingen av riksmålsfolk og bygdefolk som blir angrepet. Noe forenklet kan man si at det hos de mest positive anmelderne er estetiske kriterier som er mest vektlagt – hos de mest negative er også disse til stede, men i langt større grad ledsaget av det moralske/politiske kriteriet.

¹⁸ Hoel, Sigurd: ”En stor roman”, VG 11/10-55

¹⁹ Harbitz, Alf: ”En stor norsk roman”, Drammens tidende 24/10-55

²⁰ Halfdan Hydle: ”Hull på byllen - ?”, Aftenposten 11/10-55

For de av anmelderne som lander på en mer blandet vurdering av boken, er bildet naturligvis ikke like entydig. For de fleste her gjelder imidlertid at det moralske kriteriet er mindre fremtredende – det er først og fremst det estetiske som opptrer. Her er det særlig intensiteten som trekkes frem på positiv side – boken omtales i vendinger som ”dristig og levende”²¹, og ”skrevet med en intensitet som gjør at man følger skarpt med og ikke et øyeblikk går trett under lesningen”.²² På minussiden dominerer innvendinger mot integriteten (løs og utflytende komposisjon) og i tillegg mange (seks av ni anmeldelser) av de samme innvendingene mot skildringen av skolen som nevnt tidligere, men altså uten at det medfører at man uten forbehold vender tommelen ned for romanen.

Avisinnlegg og -artikler omkring Jonas finnes først og fremst i VG. Her strømmet innleggene inn de to første månedene etter utgivelsen. I tillegg finner en noen sporadiske innlegg i andre aviser. Totalt er boken tema i et trettitalls innlegg og artikler i aviser vinteren 1955, når en luker vekk mindre notiser og andre mer kuriøse innslag, sitter en igjen med et materiale på seksten artikler som kan regnes som egentlige debattinnlegg, og som dermed er av interesse. Av disse stiller fem seg avvisende, eller i det minste skeptiske til boken, fire av dem lærere og den siste skolepsykolog Anne Marie Nørvig. Kjernen i argumentasjonen her er for en stor del den samme som hos mange anmeldere: Bjørneboe tar så hardt i at angrepet blir urimelig (estetisk og kognitivt kriterium), og bidrar med det til at arbeidet til mange velmenende skoleslitere underkjennes (moralsk kriterium). Generelt er disse innsenderne til en viss grad villige til å anerkjenne at det finnes mangler ved tidens skole, men ønsker aksept for skolens evne og vilje til å reformere seg selv uten å kullkaste de pedagogiske idealene den er bygget på: ”tross alt er en prøvende og redelig *vilje til utvikling* det viktigste, og den viljen vet jeg er til stede i skolen i dag”²³ Av de ti innsenderne som i ulik grad og fra ulike vinkler må sies å uttrykke støtte til Bjørneboe (dog slett ikke alltid uten forbehold), kan en litt skjematisk og med en viss overlapping, skille mellom tre grupper. Man har for det første to innlegg som på direkte vis imøtegår anklagene om at Jonas-skjebnen ikke står til troende. Dette er skolefolk som henviser til konkrete erfaringer med tilfeller som til forveksling kan ligne Jonas, og som derfor mener debatten også må ta utgangspunkt i slike tilfeller, ikke bare i den uretten Bjørneboe eventuelt øver mot lærerstanden. Det dreier seg altså om, i Andersens-terminologi, forsøk på å imøtegå de som kritiserer Bjørneboe for å spre feilinformasjon om skolens praksis

²¹ Brøgger, Niels Chr.: ”Ny roman av Bjørneboe”, *Nationen* 11/10-55

²² Hierman, Audun: ”Krast angrep på den norske skole og lærerstand”, *Tønsberg blad* 8/10-55

²³ Indergaard, Einar: ”Salamanderkrigen”, *VG* 7/11-55

(kognitivt kriterium). Videre har man noen innsendere som inntar motsatt synsvinkel, de anklager Bjørneboes kritikere for å være nærsynte og tar til orde for å forstå romanen på andre premisser. Disse mener at skolekritikken slett ikke er det mest sentrale i *Jonas*, og at kritikken så langt har kommet på feil premisser, og dermed også ut fra feil kriterier. Jeg vil komme tilbake til en del av disse i tekstanalysen. Til slutt har man en tredje gruppe innsendere som godtar premisset om at *Jonas* er en pedagogisk utfordring til skoleverket, men anser denne for å være på sin plass. Disse deler forfatterens bekymring over forflatende karakterjag i skolen, og ser ut til å lese ut av boken først og fremst en betimelig ”ideell fordring” til oppdragerne. De godtar altså ikke (i hvert fall ikke fullt ut) en negativ dom over *Jonas* basert på moralske kriterier.

Totalt omhandles eller nevnes *Jonas* i 31 ulike artikler i norske tidsskrifter i perioden 1955-56. Når en luker ut innslag som er mindre interessante i denne sammenhengen (korte leserinnlegg, kommentarer i obskure publikasjoner som gjentar tidligere gjengitte argumenter, oppsummeringer over bokåret og lignende), står en igjen med femten artikler.²⁴ Disse faller i to hovedgrupper – artikler som setter *Jonas* inn i en bredere sammenheng, og mer polemiske innlegg i den pedagogiske debatten. Disse lar seg ikke like lett systematisere, men flere av dem blir behandlet senere i oppgaven. De som ikke blir det, faller ikke nevneverdig utenfor mønsteret som avtegner seg i avisenes omtale av *Jonas*. Det er verdt å nevne at man både i tidsskriftene *Osloskolen*, *Norsk skuleblad* og *Norsk tidend* finner korte, men forurettede utfall mot Bjørneboes skoleskildring.²⁵, men disse kan ikke sies å bringe nye typer argumentasjon på bordet.

Samlet kan man grovt sett si at det moralske og politiske aspektet er relativt tungt til stede i *Jonas*-mottagelsen. Det er særlig to ankepunkter/perspektiver som går igjen: Bjørneboes fremstilling av skolen fremstår hos noen rett og slett som *moralsk utilbørlig* handling, ved at den mistenkeliggjør de mange skoleslitterne rundt om i landet – estetiske innvendinger mot svart-hvitt-tegning og lignende munner ut i negative dommer ut fra det moralske kriteriet. Hos andre går resonnementet motsatt vei: Bjørneboe har ikke klart å underlegge indignasjonen ”kunstnerisk tukt”²⁶, tendensen og alt forfatteren har på hjertet går på bekostning av romanen

²⁵ Gjermundsen, Arthur: ”’Jonas’ og Oslo folkeskole”, *Osloskolen* nr. 5 1955, Nesse, Olav: ”Steinerskule kontra vanleg folkeskule”, *Norsk tidend* 3/12-55, Ween, Anders: ”Noen spørsmål til Aschehoug forlag”, *Norsk skuleblad* nr. 3 1956,

²⁶ Engelstad, Carl Fredrik: ”Indignert pedagog løper løpsk”, *Morgenbladet* 14/10-55

som kunstverk. De som er mildere stemt, dømmer først og fremst ut fra estetiske kriterier. Det synes som om man til en viss grad ikke først og fremst er uenig i bedømmelsen av romanen som kunstverk i seg selv (selv Morgenbladets anmelder sier at "Bjørneboe skriver glimrende, med følsomhet og pregnans"²⁷), men i hvilke vurderingskriterier som i dette tilfellet må veie tyngst. Flere av de som stiller seg positive til boken, presiserer at det ikke er deres bord å ta konkret stilling til hvor rettferdig angrepet er, men at de vurderer boken som kunstverk. Samtidig finner man altså i avisinnleggene (og, som jeg skal komme tilbake til, i tidsskriftene), de som ser angrepet på skolen som legitimt – gjerne ut fra begrunnelsen at man tar skoleskildringen for *bokstavelig*. Det ser ut til å foreligge uenighet angående *forfatterintensjon*, angående hvordan romanen bør forstås som *ytring* (er det en tendensroman mot skolen, eller noe annet/mer), og (indirekte) angående hvor stor frihet forfatteren bør ha til å skape en litterær verden som rammer/mistenkeliggjør virkelige mennesker. Til slutt må det også nevnes at det i mange tilfeller, også i negative anmeldelser, opptrer moralske utsagn som på mer generelt grunnlag roser Bjørneboe for engasjement og som "et forfriskende og nyttig innslag i vårt kulturliv".²⁸ Oppsummert kan man si at det dominerende og iøynefallende ved mottagelsen av *Jonas* er en til dels kraftig moralsk *moralsk* indignasjon, mens romanen på *estetisk* grunnlag mottar både sterk ros og krasse innvendinger. Man kan i liten grad snakke om noen "felles plattform" for debatten i form av en felles forståelse og enighet blant deltagerne om hva slags *premisser* som først og fremst bør legges til grunn, og debatten er i minst like stor grad en diskusjon om *hvordan* boken bør forstås som den er en debatt om skolen og andre ytre forhold (selv om dette naturligvis henger sammen). Oppgavens neste del utgjør blant annet et forsøk på å forklare og klargjøre dette faktum.

Jeg har holdt Andersens genetiske kriterium utenfor denne drøftingen, rett og slett fordi det i en idéhistorisk oppgave er nettopp særlig dette som vil være av særlig interesse. Min drøfting i oppgavens senere kapitler dreier seg jo nettopp blant annet om å spore opp romanen og debattens genetiske røtter – jeg nøyer meg derfor i denne oversiktsdelen med å kort kommentere dette. Bjørneboes Steinerskole-tilknytning og status som profilert antroposof bidrar naturligvis, som rimelig er, til at romanen forstås som et angrep på skolen, og av noen som "propaganda for Steiner-skolen"²⁹ – det mest åpenbare eksempelet på at genetiske kriterier spiller inn i debatten. Drøftingen i del fire og fem er i tillegg eksempler på at man ser

²⁷ Engelstad, Morgenbladet

²⁸ Hidle, Schanche: "Et forfriskende propagandanummer", Stavanger aftenblad 10/10-55

²⁹ Winswold, Bergliot: "'Jonas', propaganda, spekulasjon eller – menneskelig varme?", VG 17/11-55

henholdsvis Bjørneboes politiske tilhørighet og hans antroposofiske tilhørighet i bredere forstand, som sentrale i forståelsen av romanen.

1.3. "Da jeg skrev *Jonas*"

Da Bjørneboe skrev dette essayet, opprinnelig trykket i Bokvannen sommeren 1956, hadde debatten begynt å stilne, og forfatteren benytter anledningen for det første til å komme med noen klargjøringer angående hva han har ment og ikke ment med romanen, for det andre til å reflektere (og ironisere) over selve debattforløpet i etterkant. Essayets innledning lyder som følger:

Da jeg skrev *Jonas*, var jeg klar over at boken ville komme til å vekke irritasjon, og at den antagelig ville komme til å utløse et par gretne læreinnlegg i avisene. Jeg regnet med at der eventuelt ville bli uttalt et dementi fra overlærerhold, samt den vanlige forsikring om at skolevesenet idag er praktisk talt fullkomment, og hvad der ennu måtte stå igjen, vil sosialdemokratiet ha oppnådd om et par år. Jeg hadde bygget rammehandlingen i boken, skolehistorien, på materiale fra fem-seks barn³⁰, - jeg visste at alt var korrekt, slik at jeg ville kunne dokumentere påstandene i tilfelle av en rettssak, men jeg var ikke klar over i hvilken grad *Jonas*-historien var representativ.³¹

Allerede i disse åpningssetningene er Bjørneboe innom de viktigste elementene i sin argumentasjon til forsvar for *Jonas*: skolehistorien skal ikke oppfattes som kjerne i boken, men er kun en "rammehandling", *Jonas*-debatten (både kritikken mot boken og innholdet i den) må forstås ut fra politiske forhold (jf. referansen til "sosialdemokratiet"), og han har (til tross for at dette altså ikke er det vesentlige) dekning for skildringen av *Jonas* i faktiske forhold.

I sine betraktninger om selve den forutgående *debatten*, slår Bjørneboe på sedvanlig bombastisk vis fast at boken "kom til å utløse et raseri man ikke skulle ha ventet var mulig i en tid som er herjet av langt frykteligere begivenheter enn norske romaner"³², og også andre steder i teksten betoner han på retorisk vis den voldsomme styrken i angrepet mot *Jonas* – det

³⁰Tollefsen, Tore A. *Visjon av en ny skole – Jens Bjørneboe som pedagog og skolekritiker*.

Hovedoppgavesoppgave i pedagogikk, Uio 1984, s. 236-244 (Tollefsen har i sin hovedoppgave undersøkt dette nærmere, og blant annet snakket med den ene av flere "Jonas-modeller", dyslektikeren "Tore" som Bjørneboe fikk til sin klasse fra den offentlige skolen. Han slet fremdeles med store lese- og skrivevansker i voksen alder.)

³¹ Bjørneboe, Jens: "Da jeg skrev *Jonas*", i *Samlede essays. Kultur 2*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996 s. 331

³²Ibid., s. 331

underforståtte poenget synes å være at den som møter slik motstand, nødvendigvis må ha satt fingeren på et ømt punkt. Han fremhever også at kritikerne har kommet fra alle leire: ”kommunister, ”radikalere”, venstrefolk, kristelige og konservative”³³. Støtten han har fått har ifølge Bjørneboe kommet fra forfatterkolleger og enkelte universitetsfolk. Han slår fast at reaksjonene fra lærerstanden har vært sterk, men hevder at ”de voldomste reaksjoner fra skolehold ikke skriver sig fra egentlige pedagoger, ikke fra lærerinner og lærere, men fra overlærere, halv-skribenter, små-politikere, utgivere av skoleblad, osv.; dvs. fra folk som innehar ledende stillinger, halv-offisielle personer som egentlig er på vei bort fra læreryrket og over i *politikken*, folk som satser på den sosialistiske skolepolitikk og en fremtid innen den.”³⁴ Derimot hevder han å ha mottatt ”hyggelige håndsrekninger” privat fra mange lærere og lærerinner, og han forteller også hvordan om en rørende telefonsamtale han har hatt med en av virkelighetens ”Jonaser”. Støtten kommer altså ifølge Bjørneboe fra privat hold og de som forstår seg på litteratur, mens de sterkeste angrepene kommer fra de med politiske interesser å ivareta.

Selve Bjørneboes forsvar for boken bunner primært i følgende romantekniske poeng, som han stadig kommer tilbake til: ”Jonas har aldri *vært*, den *er* ikke, og den vil aldri *bli* en tendensroman.”³⁵ Hovedhensikten med boken har altså ifølge Bjørneboe slett ikke vært å sette et problem (barn som faller utenfor i den offentlige skolen) under debatt i snever forstand. I stedet fremhever han for det første, at boken fra hans side har vært tenkt som en skildring av en bestemt *mentalitet* eller ”tidsånd” som gjennomsyrrer samtiden, for det andre at den er skrevet ut fra et bestemt *syn på* og en bestemt *forståelse av* mennesket, noe som særlig kommer til uttrykk på de sidene i boken dens kritikere har vært minst opptatt av. De (ifølge Bjørneboe altså høyst reelle) problematiske sidene ved skolevesenet skal altså forstås som et symptom på langt mer gjennomgripende problemer som også er av dels politisk art: ”I en moderne stat, med hele den maktvilje som utstråles fra staten, vil skolevesenet ytterst lett forvandles fra en del av åndslivet til et maktmiddel i den politiske kamp. Skolevesenet blir uttrykk for de herskende kretsers kulturpolitikk og menneskesyn. Målet for skolegangen blir ikke mennesket og eleven, men at eleven opdrages til statens ideologi.”³⁶ Derfor er de indignerte representantene fra lærerstanden, ifølge Bjørneboes retorikk, også politiske aktører

³³ Ibid., s. 333

³⁴ Ibid., s 336-37.

³⁵ Ibid., s. 336

³⁶ Ibid., s. 332

gjennom sin deltakelse i debatten, enten de er seg det bevisst eller ikke: ”Disse deltagerne trodde at det var en pedagogisk debatt, mens det i virkeligheten blev ført en politisk røklegningskrig.”³⁷ At angrepet mot boken også har blitt ført fra konservativt hold, forklarer Bjørneboe med at de ”er så innstillet på å forsvare det bestående, at de også instinktivt forsvarer den sosialistiske ideologi og den sosialistiske skole.” Han trekker videre frem nettopp de sidene ved boken som ikke samsvarer med forventningene som stilles til en tradisjonell tendensroman, som de viktigste for forståelsen av boken, og gjør det dermed klart at kritikken mot den etter hans mening bunner i en bestemt type feillesning. De ansatte ved Jonas’ skole (”salamanderne”) er ifølge kritikerne framstilt to-dimensjonale og karikerte (en anmeldelse har for eksempel overskriften ”Slik er ikke vår lærerstand”³⁸), men dette er gjort bevisst fra Bjørneboes side ut fra en viss hensikt: ”De er fremstillet nøyaktig slik som det har vært min hensikt å vise problemet: de *er* ikke mennesker. Strange er et rent symbol for samme makt som dreper Bobbi ved trikken, den samme demoni, uten blikk, uten trekk. Vi mister i dag vår menneskelighet, vi blir deler av ”systemet” – av det store vacuum.”³⁹ Strange og hans likesinnede, ”salamanderne”, utgjør en av to typer karakter i boken. Den andre hovedgruppen karakterer utgjøres av ”Jonas-rasen”, som har det felles at de ikke kan eller vil tilpasse seg ”det store systemet”. De er enten rebeller og fritenkere, eller forsvarsløse ofre som Jonas, og Bjørneboe knytter dem i sitt essay til Bibelens Jonas-myte:

Parallellen mellom Jonas-historien og den gammeltestamentlige myte er så vidt streng, at etter opholdet i Leviathans buk, fulgte hvilen under ’gresskartreet’, etter opholdet i mørket inne i livbåten, følger frukt-bespisningen i sykelugaren og møtet med Jungmannen. Da Jonas motstrebende vender tilbake til den Store By, da er han ikke lenger alene.⁴⁰

Bokens gjengivelse av en annen myte, middelalderens Grals saga, utgjør videre ifølge Bjørneboe selve ”sentrum i boken”:

Hovedtemaet er anslått i setningen ’For hvis Gralsriddere glemmer Gral, da dreper de hverandre’. Og: ’For Parsifal hadde enda ikke lært det som var nødvendig for den som skal finne Gral; han hadde ikke lært å føle andres smerter like sterkt som sine egne. Derfor måtte han igjen ut i verden for å lære mer og for å få mer forstand.’⁴¹

³⁷ Ibid., s. 332

³⁸ Riisøen, Sverre: ”Slik er ikke vår lærerstand”, *Morgenavisen* 13/10-55

³⁹ Bjørneboe, Jens: ”Da jeg skrev Jonas”, i *Samlede essays. Kultur 2*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996 s. 334

⁴⁰ Ibid., s. 336

⁴¹ Ibid., s. 334

Denne tematikken vil jeg, som allerede nevnt komme behørig tilbake til senere – den kan både sies å peke frem mot senere Bjørneboe-romaner som trilogien om Bestialitetens historie, og generelt mot hans tilknytning til antroposofien. Foreløpig kan det slås fast at mytestoffet i boken altså i Bjørneboes fremstilling utgjør en nøkkel for forståelsen av den, et faktum han mener har blitt oversett av kritikerne:

En bok som er ordentlig gjennomtenkt, har den likhet med et isfjell, at bare en niendedel av den er synlig over vand. Men hvis ikke de andre, de åtte niendedelene, var der og bar, da ville ingenting være synlig i det hele tatt. Det meste av dette er ting som forfattere i almindelighet tier med, men i dette tilfelle, hvor isfjellet virkelig fløt omkring i et hav av misforståelser, må det være berettiget.⁴²

Det er altså to hovedtyper karakterer i boken, hvorav Jonas-rasen er de egentlige menneskene, mens salamanderne står for noe andre, ikke-menneskelige kvaliteter. I denne påstanden ligger også Bjørneboes forsvar mot anklagene om fortegning og svart-hvitt-beskrivelser:

Det er slik tenkt: Det Onde, Satanas, i boken er ikke mennesker, det er det anonyme, ansiktsløse, det er 'systemet' – det store vacuum. Dette er samtidens demoni: 'mennesket' uten blikk og trekk." Videre: "Nei, [overlærer] Strange er ikke tenkt som menneske; han er noe langt mindre og samtidig langt sterkere enn et menneske. Han er en inkorporasjon av tidens onde ånd. Han er tidsdemonen. Salamanderen."⁴³

Dette er altså kjernen i Bjørneboes forsvar for Jonas: debatten rundt den har vært basert på den misforståelsen at den skal forstås som en tendensroman, med de forventinger og krav som knyttes til virkelighetsnærhet innenfor denne sjangeren. Den har imidlertid, selv om den deler mange av sjangerens kjennetegn, vært tenkt som noe annet, og kritikerne har ikke klart å plukke opp de signalene i teksten (for eksempel navnet på hovedpersonen og gjengivelsen av Gralssagaen) som peker mot dette. Her er det naturlig å stille spørsmålstegn ved i hvilken grad dette eventuelt er ad hoc-argumentasjon fra Bjørneboes side. Han spiller sterkt på sin ekspertise som forfatter i essayet, ved å avfeie kritikken som basert på misforståelser som følge av mangelfull lesning. Å beskrive skildringen av Jonas' prøvelser som en "ren rammehandling" virker lettvin, blant annet er det et banalt, men neppe helt uvesentlig poeng at en (tross alt) relativt stor overvekt av bokens sider er viet til denne skildringen, og at stilen her ligger nært den tradisjonelt realistiske. Selv om dette ikke skulle være hva boken dypest sett handler om, kan det neppe ut fra dette avfeies som direkte uvesentlig heller. Om ikke annet er det opplagt at boken ville komme til å bli lest av mange som et angrep på

⁴² Ibid., s. 337

⁴³ Ibid., s. 334

skolevesenet, uavhengig av om dette streng tatt er en korrekt lesning eller ikke. For eksempel Øystein Rottum ser, selv med den historiske distansen (og litterære ekspertisen) deltagerne i debatten mangler, ut til å dele denne oppfatningen når han i sin bedømmelse langt senere kaller boken ”et ondskapsfullt angrep på en bestemt yrkesgruppe.”⁴⁴

Bjørneboe imøtegår imidlertid også kritikerne som stiller spørsmålsteget ved troverdigheten i Jonas’ historie. Han fremhever som nevnt at denne er basert på ”materiale fra fem-seks barn”⁴⁵, og trekker frem tallmateriale som viser at det finnes alt for få klasser for barn med lesevansker i Oslo.⁴⁶ Dette er tall som han først som følge av debatten som fulgte Jonas har kommet fram til. Ut fra dette konkluderer han essayet på følgende måte:

Det var min bevisste hensikt å skyte over målet, og når jeg skjøt for lavt, da var det ikke med vilje. Det første til at boken ble oppfattet som en naturalistisk tendensroman rettet mot norske skoleforhold. Hvis dette hadde vært riktig, er det en selvfølge at Jonas aldri ville ha vekket interesse i utlandet, hvor de konkrete forhold er helt annerledes, men hvor bare tids-demonen er den samme. Den er blitt gjenkjent overalt hvor boken hittil er blitt lest.⁴⁷

Foruten å være representativ for den type argumenter også andre enn Bjørneboe bruker i debatten, hvor utgangspunktet og kjernen gjerne er at hele tendensroman-problematikken er en avsporing, peker artikkelen med sine referanser til ”tids-demonen” og ”gralsriddere” frem mot problemstillingene som vil bli nærmere drøftet senere.

⁴⁴ Rottum, Øystein. *Norges litteraturhistorie. Bind 6 – fra Brekke til Mehren*. (Red.: Edvard Beyer) Cappelen, Oslo 1995, s. 404

⁴⁵ Bjørneboe, Jens: ”Da jeg skrev Jonas”, i *Samlede essays. Kultur 2*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996 s. 331

⁴⁶ Et faktum det refereres til i en Dagbladet-artikkel kort tid etter utgivelsen: ”For få klasser i Oslo for de ordblinde barn – Bjørneboes ’Jonas’ bakgrunn for debatt i Oslo skolestyre igår om ordblindhet” (usignert artikkel), 24/11-55

⁴⁷ Bjørneboe, Jens: ”Da jeg skrev Jonas”, i *Samlede essays. Kultur 2*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996 s. 339

Del 2: Tekstteoretiske betraktninger

Man finner i *Jonas*-debatten flere trefninger mellom debattanter som bruker litteraturteoretiske argumenter - motparten beskyldes for å rett og slett gjøre seg skyldige i feillesninger og for å misforstå hvordan en roman skal forstås som ytring. En helt vesentlig del av kritikken er altså argumenter som går på at bokens skildringer er usannferdige og ikke i samsvar med virkeligheten. Dette avstedkommer reaksjoner fra lesere som ser dette som feillesninger. Man har for det første Bjørneboe selv, som i "Da jeg skrev Jonas", avviser at han har skrevet en tendensroman. Også Ernst Sørensen og Egil Wyller fremfører denne typen resonnementer i artikler jeg vil komme nærmere inn på senere i oppgaven. Det gjør også enkelte avisinnlegg. Man avviser at det i en roman skal være "spørsmål om ditt eller datt virkelig har hendt, men om det kunne ha hendt, og vel å merke ut fra det *tema* Bjørneboe har forsøkt å gi dikterisk liv"⁴⁸ – ved å angripe en roman ensidig ut fra en vurdering av hvor realistisk skildringen er, begår man en "vurderingsmessig elementær-feil."⁴⁹ Samtidig er det, i tillegg til at slike diskusjoner om forholdet romanen *Jonas* og virkeligheten altså konkret utgjør en del av debatten, også blant de som ikke direkte bringer denne type argumenter til torgs, gjennomgående uenighet om hvordan romanen skal forstås - fortolkningene varierer fra tendensroman mot skolen, via generasjonsroman med samfunnskritiske undertoner til bredt anlagt kulturkritikk og -diagnose. I mine øyne åpner dette for, og inviterer til, å problematisere tekstens status som idéhistorisk kilde. Jeg vil gjøre dette med utgangspunkt i essayet "Om behovet av samverkan mellan idéhistorie och litteraturvetenskap" av Jonas Anshelm og Martin Kylhamar. Videre vil jeg se spesielt på Bjørneboes bruk av salamanderbegrepet, og avslutningsvis kort kommentere forfatterintensjons-problematikken i forhold til debatten.

2.1. Idéhistorie og skjønnlitteratur

Kjernen i artikkelen er, som tittelen tilsier, at begge disiplinene besitter innsikter som den andre med fordel kan inkorporere i sin virksomhet. I min gjennomgang av essayet vil jeg argumentere for at det skisserer to måter idéhistorikeren kan lære av litteraturviteren på: for

⁴⁸ Tyrihjel, Odd: "Hva er diktning", VG 17/11-55

⁴⁹ Tyrihjel, VG 17/11-55

det første på det *tekstteoretiske* plan, blant annet ved høy genrebevissthet og at faren for at forventningshorisonten får styre lesningen motvirkes gjennom bevissthet om teksten som konstruksjon, for det andre på det *empiriske* plan, gjennom vissheten om at litteratens innsikt også er en genuin form for innsikt selv om den ikke lar seg fange opp og sette på formel like lett som tradisjonell vitenskap. Jeg vil videre argumentere for at denne slutningsrekken berører *Jonas*-debatten, både ved at den gir en god metodisk *oppskrift* for hvordan man kan nærme seg verket og debatten, og ved at debatten *eksemplifiserer i praksis* mange av de vanskelighetene ved å nærme seg skjønnlitteratur som idéhistorisk kilde som essayet kommenterer. Relevansen av denne drøftingen ligger altså i at den gjør det klarer hva slags metodiske *problemer* og *utfordringer* det medfører å tilnærme seg Bjørneboes roman og reaksjonene på den idéhistorisk, og dessuten er et *praktisk eksempel* på det særegne (og problematiske) ved skjønnlitteratur som idéhistorisk kilde. Jeg vil dessuten argumentere for at boken og debatten har en slik form at de *i særlig grad* tydeliggjør en del av poengene til artikkelforfatterne. Litt av poenget med drøftingen er altså å få frem at temaet mitt ikke bare har relevans som tema for et historisk studium – det synes for meg som at også kan være relevant som eksempel på de særegne metodiske utfordringene som møter én når en skal tilnærme seg skjønnlitteratur idéhistorisk.

Artikkelforfatterne trekker altså frem to typer innsikter som i større grad enn ellers er påkrevd i møtet med en skjønnlitterær tekst. Én har for det første den *tekstteoretiske* innsikten. Her har litteraturviteren den fordel at hun i motsetning til idéhistorikeren, som primært er interessert i teksten ”som bärare av idéer”⁵⁰, stadig er nødt til å reflektere over ”texter som konstruksjoner, og därmed över deres komplexitet.”⁵¹ I møtet med skjønnlitteraturen blir det nødvendig også for idéhistorikeren å i større grad enn ellers forholde seg til nettopp dette. Blant annet er det særlig viktig å ha en høy bevissthet når det gjelder de ulike genres betydning som konvensjoner forfatter og leser forholder seg til, enten de brytes med eller etterleves – de er ”de diskursiva möjligheter som valts, kodifierats och konventionaliserats i ett visst samhälle vid en viss tid. De är institutioner och fungerar som förventningshorisonter för läsare och som modeller för författares skrivande.”⁵² Å ha klart for seg denne konteksten og hvordan forfattere og anmeldere oppfatter verkets forhold til disse ”institutioner”, blir dermed sentralt for idéhistorikeren med sin opptatthet av ”idéers familjelikhet”, ”deras

⁵⁰ Anshelm, Jonas og Kylhammar, Martin: ”Om behoven av samverkan mellan idéhistoria och litteraturvetenskap” i *Idéhistoriens egenart*, Olaussen, Lennart (red.), Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm 1996, s. 81

⁵¹ Ibid., s. 81

⁵² Ibid., s. 81

traditionssammenheng” og ”influenser mellom representanter for ulike idéstrømninger.”⁵³ Slike sammenhenger kan ikke spores uten genrebevissthet, da mister man blikket for forventningene forfatteren spiller på, og eventuelt oppfyller eller bryter med: ”dessa krav påverkar inte enbart hur något sägs utan också vad som sägs och inte sägs.”⁵⁴ Videre stiller skjønnlitteraturen krav om et ekstra bevisst forhold til spørsmålet om hvem som taler i teksten. Her trekker artikkelforfatterne inn Wayne C. Booths begrep *Implied Author*, som ”betecknar et nivå mellan den reelle författaren och den som berättar i teksten.”⁵⁵ Gitt det store spriket i tolkninger av hva Bjørneboe egentlig sier, og hvor bokstavelig hans skildringer av skolen skal forstås, synes dette å ha åpenbar relevans for debatten om *Jonas*. Det brede spekteret av reaksjoner er i seg selv et levende bevis på det faktum at ”tekster er ofrånkomligen motsägelsesfulla”.⁵⁶

Den andre typen innsikt som her blir ekstra relevant, er forståelsen av at skjønnlitteraturen utgjør en ”empiri som är er borde vara av stort intresse för varje idéhistoriker.” Forfatterne argumenterer i denne delen for at skjønnlitteraturen til dels har blitt utdefinert som gyldig idéhistorisk kilde på grunn av sin subjektivitet og ikke-representativitet, men at ”författarens originalitet, personliga kreativitet och kritiska sanningssökande” nettopp kan være en styrke.] Over til *Jonas*-debatten og dens forhold til det ovenstående. Artikkelforfatterne betoner altså genrebevissthet som sentralt i omgang med skjønnlitterære verker, og betoner hvordan genrene er en del av forventningshorisonten et verk blir lest ut fra. For meg fremstår det som plausibelt å anta at *Jonas*, som i sine innledningskapitler følger handlingsforløpet hovedsaklig gjennom guttens øyne, og skildrer hvordan han møter en stadig mer ublid skjebne i møtet med skolevesenet, utløser forventninger om en realistisk, samfunnsrefsende roman, forventninger som siden ikke blir innfridd når det senere i boken introduseres en rekke nye skikkelser og deres fortid rulles opp. En ting er at språket og tonen her ikke synes å bryte med forventningene en har til denne typen roman, en annen er at det altså finnes en rik tradisjon for denne typen roman i norsk litteratur (*Gift* er allerede nevnt). Anshelm/Kylhammar betoner at teksten alltid er en konstruksjon – om en ser på Bjørneboes egen utlegning av hvordan hans konstruksjon er tenkt i ”Da jeg skrev *Jonas*” i forhold til store deler av resepsjonen, ser en at det er en voldsom diskrepans mellom denne og hvordan budskapet faktisk oppfattes. Det kan synes som om det som mange lesere oppfatter som signaler om hvilken type tekst dette er, i

⁵³ Ibid., s. 81

⁵⁴ Ibid., s. 82

⁵⁵ Ibid., s. 87

⁵⁶ Ibid., s. 89

forfatterens (og noen leseres) øyne i virkeligheten dreier seg om misforståelser – kanskje kan man (uten at jeg her skal gjøre noe forsøk på å drive litteraturkritikk) hevde at det at det noen kaller ”sekundært” stoff ikke er integrert i romanen på spesielt sømløst vis (jf. Alf Larsens formulering ”store, kluntete pekefinger”⁵⁷), bidrar til denne forvirringen. Poenget her er uansett at artikkelforfatternes tese om at skjønnlitteratørens tekster i særlig (eller i hvert fall mer åpenbar) forstand er *konstruerte*, og dermed åpne for tolkning, her kommer så tydelig til syne og får konsekvenser i den videre debatten som et idéhistorisk faktum man ikke kommer utenom. Derav min påstand om at Jonas-debatten for det første er et konkret eksempel på hvordan skjønnlitterære verker innebærer særskilte utfordringer for idéhistorikeren, for det andre at den er et *særlig* godt eksempel fordi den utløser et så vidt spekter av reaksjoner og tolkninger. Videre tilføyes debatten, når man ser den i et idéhistorisk og ikke litteraturvitenskapelig perspektiv, en ny dimensjon – det er virkelige mennesker som føler seg forulempet og urettferdig behandlet som følge av Bjørneboes skildring av skole og lærere. Dermed blir det ikke bare et spørsmål om den korrekte litterære tolkningen av romanen, for noen synes det som om slike betraktninger overstyres og blir gjort irrelevante av den mistenkeliggjøringen den i praksis innebærer, uansett om det bare er de som misforstår romanen som vil oppfatte den som mistenkeliggjørende. Alf Larsen sier for eksempel at ”for øvrig er det ganske likegyldig hvad Jens Bjørneboe selv har ment: hans lesere må *oppfatte* det slik, det er det som er basis for kritikken.”⁵⁸ Dette bringer oss inn på spørsmålet om de ulike stemmene som taler i en roman, her ligger etter min mening nok en årsak til at tolkningene spriker såpass mye – de som føler seg forurettet av romanen, fornærmes blant annet nettopp av at det de oppfatter som sine ”representanter” i boken er så lite tilfredsstillende talerør. Bjørneboe fremstiller i ”Da jeg skrev Jonas” en skikkelse som lærer Strange som representanter for et system eller en tenkemåte, hele poenget er at de (med forfatterens ord) ”er ikke mennesker.”⁵⁹ – store deler av resepsjonen oppfatter dette imidlertid som en svakhet og en provokasjon. Frem til lærerne i skolen introduseres, er skikkelsene vi møter (Jonas og foreldrene) skildret med sympati, og særlig beskrivelsen av hovedpersonen møter lovord også hos kritikerne. Forfatteren uttrykker eksplisitt at det er to ulike typer karakterer i boken, de bevisst fortegnede og endimensjonalt tegnede ”salamanderne”, og ”gralsridderne” som er skildret med sympati og utstyrt med en dybde de førstnevnte helt mangler. Om man, med dette inndelingen som premiss og utgangspunkt, fører denne tankegangen videre, kan man

⁵⁷ Larsen, Alf. ”I skolestriden”, Farmand 17/11-55

⁵⁸ Larsen, Alf: ”Jens Bjørneboe og Steinerskolen”, Farmand 7/1-56

⁵⁹ Bjørneboe: ”Da jeg skrev Jonas”

imidlertid også sette et skille mellom gralsridderne i første del (primært Jonas, kanskje også hans foreldre) og i andre del (Jungmannen, Marx, Werner osv.). Skikkelsene som introduseres tidlig i boken (Jonas m/familie) er relativt forsvarsløse mennesker som kan sies å være preget av arv og miljø, i samsvar med forventningene til en naturalistisk roman, og for hovedpersonens del får vi et innblikk i hans tanke- og drømmeliv som utløser forventninger om en virkelighetsnær og intim barneskildring. For de som introduseres senere, spennes et bredere lerret opp, vi får et innblikk i deres bakgrunn som heller synes å invitere til refleksjoner over hva slags trekk ved samtiden og den nære fortiden generelt de sier noe om. Chavillon ser dem altså som *representanter* for ulike generasjoner, som speilbilder av tidsånden, og dermed symboler – slik sett har de noe til felles med salamanderne som også beskrives på en slik måte at det virker naturlig å spørre seg hva de peker på utover seg selv, og tilskrive dem symbolverdi. Man kan altså samlet se det slik at boken inneholder i hvert fall tre typer karakterer som interagerer med hverandre og at det er en inkongruens mellom hva slags litterære forventningshorisonter (jf. artikkelforfatterens betraktninger om genrebevissthet) disse utløser og spiller på hos de ulike leserne. Dette kan synes som litteraturvitenskapelige betraktninger som ikke hører hjemme her, men mitt resonnement er altså at det er snakk om særegne trekk ved romanens komposisjon som *gir seg utslag i og er med på å forklare* inkongruensene i reaksjonene på og tolkningene av romanen – altså en idéhistorisk sammenheng. Nå er selvsagt ikke det en slik blanding av en- og flerdimensjonale, realistiske og symbolske karakterer noe *Jonas* er alene om, men man kanskje si at måten de i dette tilfelle er innlemmet i boken som helhet på, skaper forvirring (ved at romanen i mange leseres øyne skifter tone og stil uten forvarsel) – i tråd med ånden i Anshelm/Kylhammars artikkel, vil jeg driste meg til å si at Bjørneboes blanding av virkemidler fra ulike litterære genrer, er blant årsakene til at debatten rundt boken så mangeartet og har så høy temperatur.

Også artikkelforfatterne poeng om å ta skjønnlitterære forfattere og deres verdensbilde på alvor som idéhistorisk kilde gir grunnlag for noen betraktninger. Ifølge de to, er det nettopp det at forfatteren ser på verden med subjektivt blikk, og at han søker etter helhetsperspektiver på verden heller enn å splitte den opp i disipliner, som gjør ham interessant : ”det kan finnas skäl att pröva om denna [forfatterens] intuition inte kan göras vetenskapligtproduktiv och om inte skönlitteraturens nackdel kan vändas til en fördel for historikern”⁶⁰ Uten å skulle gjøre for mye ut av dette, vil jeg antyde at det går en linje mellom Bjørneboes inndeling i

⁶⁰ Jonas Anshelm og Martin Kylhammar: ”Om behoven av samverkan mellan idéhistoria och litteraturvetenskap” i *Idéhistoriens egenart*, Olaussen, Lennart (red.), Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm 1996, s. 91

gralsriddere/salamandere i *Jonas*, forkjærligheten for ”slynglene” heller enn tilpasningsdyktige i de pedagogiske essayene, Fröding-begrepet ”formyndermennesket”, og også frem til ”de små bjørnene” i *Frihetens øyeblikk*. Hvis man med Anshelm/Kylhammar mener skjønnlitteratur kan og bør tilnærmes idéhistorisk med det i bakhodet at dikteren kan servere helhetsperspektiver på (trekk ved) samtiden sett gjennom subjektive briller, kan man kanskje litt spekulativt si at Bjørneboes briller ofte innebærer en inndeling i godt-ondt og en forkjærlighet for rebellen i forhold til den som tilpasser seg. Samtidig er jo et annet spørsmål hvor mye som er idéinnhold og hvor mye som er retorikk og provokasjon her.

2.2. Tekstnivåer i *Jonas*

Så langt om skjønnlitteraturens egenart som kilde, og hvordan en tilnærming som tar høyde for denne egenarten er både på sin plass, og tvingende nødvendig. Dette betyr på den annen side likevel ikke at en som idéhistoriker kan ta med silkehansker på teksten i en slik grad at det ikke blir igjen noe idé-innhold å ta tak i når en er ferdig med alle forbehold og tekstteoretiske anfektelser. Når alt kommer til alt vil jeg, uten å ha glemt de nyansene artikkelen behandlet ovenfor gjør oppmerksom på, hevde at man med utgangspunkt i betraktningene om sjangerblanding og ulike typer karakterer i *Jonas*, kan trekke ut enkelte deler av innholdet i boken som mer åpenbare kilder til idéhistoriske refleksjoner enn andre. Det dreier seg for det første om enkelte karakterer som i noen grad lar seg oppfatte som forfatterens talerør i boken – eller som i hvert fall målbærer synspunkter og refleksjoner som gjør det naturlig å i hvert fall *spørre seg* om de er det. For det andre dreier det seg om stoff som det er naturlig å tolke allegorisk. Jeg vil avslutningsvis kort skissere (og illustrere med eksempler) hva jeg mener her – det er primært den type innhold jeg her begrunner hvorfor er mest idéhistorisk interessant, som senere i oppgaven vil bli benyttet i drøftingen av pedagogiske idéer og annet idéinnhold (del tre og fire i oppgaven). Jeg skiller altså ovenfor mellom tre typer karakterer, salamanderne, de ”forsvarsløse” gralsridderne (primært *Jonas*) og de ”ressurssterke” gralsridderne (Werner, Jungmannen m.fl.). Skal man karakterisere ytterligere hvordan disse er skildret, kan man si at de realistisk skildrede karakterene, hvor *Jonas* selv er den viktigste, er beskrevet på en måte som fremkaller *innlevelse* og *identifikasjon* – man kjenner igjen sin egen opplevelse av barndom i *Jonas*, noe flere anmeldere også påpeker. Et avsnitt som dette kan tjene som eksempler på tonen her:

Han lå lenge før han sovnet, den aftenen. Det gjorde litt vondt i ryggen efter dagen, det verket litt i korsryggen efter alle tankene som var kommet i ham. Hele dagen hadde han sett seg selv, slik som han kom til å være i tiden fremover, med blå ransel, og på skoleveien. Og hver gang han så seg selv slik, da kilte det litt i ryggen, til han lukket øynene og følte kilingen enda sterkere, og så bildet enda klarere. Da følte han kilingen i halsen også, helt til bildet brått ble et ganske annet. Han så seg selv midt i den klassen han skulle gå i, og alt sammen var fremmed.⁶¹

Salamanderne er derimot skildret så å si uten formildende trekk (med hensikt ikke skildret som mennesker, ifølge Bjørneboe selv), på en måte som skaper *avstand* til leseren:

Lærer Strange skrev, og når han skrev, gned han seg med venstre håndledd over nesen, snurpet munnen sammen, satte tungen mot innsiden av kinnet og bendte det ut i en stor tannbyll under den svære kinnknoken. For det var vanskelig å skrive. Og det var så meget som skulle med i brevet. Mange tanker og mange ord, - og all den store, årelange bitterhet som hadde samlet seg i en forbigått mann.⁶²

Det er ikke primært fra disse karakterene at man kan hente råmateriale til idéhistoriske tolkninger av romaninnholdet, i hvert fall ikke i åpenbar forstand. Jonas er for det første et barn, og spiller for det andre en offer-rolle i boken, mens det ligger i salamandernaturen at det er sterkt begrenset hvor mye dypsinn og kompleksitet man kan lese ut av dem. Da må man i stedet gå til den tredje gruppen karakterer, hvor man finner blant annet litteraten Werner, overlærer Jochumsen, og lærerne Marx og Back ved den alternative skolen. Disse inviterer ikke først og fremst til identifikasjon, men til respekt og beundring – til tross for at de har til dels store lyter, som oppfarenehet og hang til alkohol:

Brennevinet på fastende hjerte gjorde ham nesten normal igjen. Hodepinen var allerede meget svakere, og åndedrettet ble regelessig. Fremfor alt var tørsten slukket. Han ventet en stund for å la den første virkning komme til sin rett. Så drakk han ut resten og skyllet glasset omhyggelig under vannkraner. Han gikk inn i værelset igjen, bort til bordet som var segneferdig under byrden av bøker. Mellom Darwins reiser og Brehms Tierleben fant han en halvfull sigaretteske. Oppå to bind av Grimm lå fyrstikkene.⁶³

Hos disse kan man for det første finne synspunkter på pedagogikk, skolevesenets utvikling og samfunnsutviklingen generelt direkte uttrykt i *samtaler* dem imellom. For det andre gjengis tankene deres om lignende temaer i *indre monologer*. For det tredje gis det altså *tilbakeblikk* på deler av livshistorien til enkelte av dem, noe som åpner for perspektiver jeg vil drøfte nærmere i del fire av oppgaven. I denne delen vil jeg også se nærmere på betydningen til det

⁶¹ Bjørneboe, Jens. *Jonas*. Pax forlag, Oslo 1970, s. 11-12

⁶² Ibid., s. 32

⁶³ Ibid., s. 204

mytestoffet som i romanen legges i munnen til blant andre lærer Back. Jeg lar være å illustrere dette med eksempler her, da dette er stoff jeg vil komme behørig tilbake til i sammenheng med videre drøfting. Formålet med eksemplene her har altså vært å avgrense og trekke ut de nivåene i romanteksten som jeg ser som særlig relevante og i størst grad vil ta tak i senere – og å begrunne og eksemplifisere hvorfor de har særlig interesse.

Ellers kan det avslutningsvis her være på sin plass å vise til noen betraktninger Werner gjør seg da han etter overlærer Jochumsens død blir satt til å ta seg av vennens ”åndelige testamente og efterladenskaper”⁶⁴, noe som blant annet innebærer å gå gjennom artikler han opp gjennom årene har skrevet:

Jochum var ikke skribent. Og han forstod ikke at på trykk henvender man seg til en forholdsvis klar og rolig leser, som ønsker å danne seg sin dom selv, og som ikke godtar skummende adjektiver. Jochum hadde alltid vært et muntlig menneske, og i muntlig tale virker ordene anderledes fordi de er ledsaget av tonefall og mimikk. En tilhører kan man overbevise gjennom tonefallet. På en leser må man i allefall spandere en tilsynelatende objektivitet. Man må vekke hans tillit, gjøre seg venner med ham, før man kan betro ham hvor landet ligger.⁶⁵

Man kan være fristet til å se det som en smule ironisk at Bjørneboe tillegger en av sine karakterer disse tankene i en bok som frembringer så krasse reaksjoner og sterke beskyldninger. På den annen side kan man jo spekulere i om forfatteren her ikke indirekte beskriver en del av motivasjonen sin for å skrive romanen *Jonas* – romanformen gir ham mulighet til å overse en del av kravene til objektivitet og nøkternhet artiklene han skriver i egenskap av Steinerlærer og antroposof stiller, og i langt større grad sette ting på spissen ved å la romankarakterene uttrykke en del av hans egne tanker uten de reservasjoner og kravene til saklighet som artikkelformen krever.

2.3. Salamander-begrepet

Bjørneboes ”salamander”- betegnelse dukker opp en rekke ganger i romanen⁶⁶, og utgjør naturligvis en provokasjon ved at karakteristikken i seg selv er alt annet enn flatterende. Det er ikke vanskelig å øyne forfatterens skadefryd bak linjer som dette:

⁶⁴ Ibid., s. 110

⁶⁵ Ibid., s. 110-11

⁶⁶ Se side (?) av oppgaven for flere eksempler på dette

Det var et ord han ikke kunne komme på. Der sitter de altså, tenkte han; men hva pokker var det nå Jochum pleide å kalle dem? Var det amøber; eller var det undiner? Nei. Og gnomer var det heller ikke. Amøber var helt utelukket. Likeledes gnomer og undiner. Men det hadde noe med begge deler å gjøre. Var det ikke en slags firfisler fra middelalderens hemmelige vitenskaper? Noe som lå midt mellom den solide og faste biologi og den underlige, unnvikende heksekjølken-okkultisme fra et eller annet Faust-laboratorium. Gnomer og undiner? De holdt til der – bak den lukkede dør inn mot menneskenes underbevissthet. Amøbene tilhørte en senere mytologi. –Men hvor ble det av ordet?⁶⁷

Denne beskrivelsen av litteraturanmelderen Werners forsøk på å huske akkurat hvilket økenavn hans venn overlærer Jochumsen har gitt sine kolleger i skolen, tyder imidlertid på at betegnelsen salamander ikke bare er valgt ut fra sin fornærmende kraft, men med en viss omhu og med bakgrunn i en smule research fra Bjørneboes side. En viktig kilde angis noen linjer lenger ned: ”Ordet han søkte hadde også noe med en forfatter å gjøre. En tsjekker. Han kom på Capek med en gang – bare først forstyrret av Kafka. Men da han hadde fått tak i Capek, var veien kort: ”Insektiv”, ”Krakatit”, ”Salamanderkrigen”. Der var det! Salamanderne!”⁶⁸

Karel Capeks roman *Salamanderkrigen* fra 1937 var en kjent og suksessrik bok også i Norge, og Bjørneboe spiller dermed med sitt ordvalg på de assosiasjonene som allerede var knyttet til Capeks salamandre, noe han her altså gir relativt eksplisitt uttrykk for. Hvilke assosiasjoner var så dette? Boken er en satirisk science-fiction-preget skildring av hvordan en nyoppdaget salamander-rase innehar så sterke tegn på intelligens at de viser seg å kunne utnyttes kommersielt som handelspartnere og etter hvert som slaver. De utvikler sterkere og sterkere menneskelige trekk og et mer og mer avansert samfunn, samtidig som de formerer seg i et voldsomt tempo, og truer etter hvert med å ta over verden. Ved bokens slutt er det et åpent spørsmål om salamanderne vil oppnå verdensherredømme og menneskene bli utslettet. På dette tidspunktet har salamanderne imidlertid også blitt til forveksling lik menneskene selv. Salamanderne fungerer i Capeks roman som et mangetydig symbol som peker mot en rekke vesenstrekk ved (det moderne) mennesket: ”The newts are men, but men dehumanized by the pressures of modern civilization, by technology, war, and by a false ideal of equality”.⁶⁹ Satiren retter seg mot en rekke fenomener ved den menneskelige sivilisasjonen: slavehandel, rasisme, tøylesløs kapitalisme og totalitær ideologi. Enkelte tolket boken primært som et

⁶⁷ Jonas, s. 79

⁶⁸ Jonas, s. 80

⁶⁹ Harkins, William E. *Karel Capek*, Columbia University Press, New York 1962, s. 96

angrep på nazismen – salamandernes diktator er blant annet et menneske, en tysk sersjant fra 1.verdenskrig. En passasje som denne kan like gjerne synes å rette seg mot kommunismen:

Det er ingen tvil om at salamanderverden blir lykkeligere enn menneskeverdenen var; den blir samlet, ensartet og behersket av samme tankegang. Den ene salamander vil ikke komme til å skille seg fra den annen i språk, meninger, tro eller krav til livet. Det blir ingen forskjell i kultur eller klasse mellom dem, bare arbeidsfordeling. Ingen blir herre eller trell, for alle vil tjene bare Den store salamanderenhets.⁷⁰

Samlet er det mulig å se hos salamanderne en rekke av de verste sider ved moderne, vestlig sivilisasjon – i enkeltes lesning er de rett og slett representanter for en ny menneskehet blottet for individualitet og skaperkraft : ”Ja, de (salamanderne) er opplyste på et vis; men derved er de enda mer innskrenket, for de har tilegnet seg bare det av menneskesivilisasjonen som er gjennomsnittlig og nyttig, mekanisk og mulig å kopiere.”⁷¹ Capek selv sa om romanen ”with the Newts there has come into this world a titanic progress and an ideal which is called Quantity...The Newts are simply the Multitude; their epoch-making achievement is in the number there are of them.”⁷² Den talehandlingen Bjørneboe begår når han setter merkelappen salamandre på bokens lærere, innebærer med andre ord at de leserne som kjenner til Capeks roman, vil knytte lærerstanden til dehumaniserende, individualitets-utslettende, sjelløse (”definitely they have no souls. In that they resemble man.”⁷³) trekk ved det moderne menneskets sivilisasjon, slik Capek ser det. I tillegg vil ordet mer spesifikt knyttes til de totalitære ideologier – dette i en tid med 2.verdenskrig friskt i minnet, og hvor den kalde krigen er på sitt kaldeste. Det er med andre ord tvilsomt selskap Bjørneboe plasserer lærerne inn i.

Salamander-begrepet kan også, i parentes bemerket, knyttes til andre enn Capek. Den svenske lyrikeren Hjalmar Gullberg, som Bjørneboe støtter seg på i essayet ”Pedagogikk og livssyn” (også 1955), har et dikt kalt ”Salamander”. Her er salamanderen en snylter som ”får gestalt og glans” av, og ”rör sig lätt och ungt”⁷⁴, i flammen som jeg-personen både har skapt og samtidig fortæres av. Også Bjørneboe ledestjerne Goethe, bruker salamander-begrepet et par steder.⁷⁵

⁷⁰ Capek, Karel. *Salamanderkrigen*, Gyldendal, Oslo 2000, overs. Dagny Gjerdrum, s. 194

⁷¹ Ibid, s. 198

⁷² Harkins, William E. *Karel Capek*, Columbia University Press, New York 1962, s. 97

⁷³ George B. Shaw om salamanderne. Sitert fra Bradbrook, Bohuslava R. *Karel Capek. In pursuit of truth, tolerance and trust*, Sussex Academic Press, Brighton, s. 107

⁷⁴ Gullberg, Hjalmar. ”Salamander”, fra diktsamlingen *I en främmande stad*, 1927. Trykket i *Dikter*, Norstedts, Stockholm 1994

⁷⁵ Faust, vers 1274 og 1284, samt ”Vermächtnis altpersischen Glaubens” i West-östlicher Diwan

Bjørneboe sier selv om salamanderne i essayet ”Da jeg skrev Jonas”:

Det er blitt innvendt at ”salamanderne”, overlærer Strange osv., ikke er skildret overensstemmelse med kunstens og ”tendensromanens” regler (...) De er fremstillet nøyaktig slik som det var min hensikt å vise problemet; de er ikke mennesker. Strange er et rent symbol for samme makt som dreper Bobbi ved trikken, den samme demoni, uten blikk, uten trekk. Vi mister i dag vår menneskelighet, vi blir deler av systemet – av det store vacuum.⁷⁶

Dette er ikke ulikt Capeks beskrivelse av sine salamandere, og romanene gir grunnlag for å si at de deler mange vesenstrekk. Men Capeks roman er satirisk og science-fiction-preget, og plasserer seg derfor på en langt tryggere avstand til leseren. Hos Bjørneboe er salamandrene ikke en separat rase, men én av to mennesketyper. Bjørneboe flytter dem fra det allegoriske plan og inn på lærerværelsene i et tids- og stedsmessig klart definert område (samtidens Oslo-skole), slik at enkeltmennesker vil føle seg truffet på en helt annen måte. Romanen er i tillegg såpass realistisk i formen at den uunngåelig vil bli plassert i den norske tradisjonen for samfunnsrefsende litteratur generelt, og Kiellands *Gift* spesielt. Det er i dette grepet provokasjonen ligger: han tar et begrep med i utgangspunktet negative assosiasjoner, og plasserer dem inn i en langt nærere sammenheng, hvor man ikke har de fremmedgjørende elementene man finner i Capeks roman. Han plasserer den store allegoriske sivilisjonskritikken i stor skala som Capek bedriver, inn i en realistisk, tidsnær og stedsnær ramme. Dette grepet er idéhistorisk interessant på i hvert fall to måter. For det første ved at Bjørneboe her altså tar tak i et begrep som allerede har en virkningshistorie bak seg og et sett med (negative) assosiasjoner knyttet til seg, og flytter det ut av den vante forståelsesrammen og inn i en ny kontekst – en idéhistorisk handling i seg selv. For det andre ved at dét å knytte lærerstanden til et begrep som var forbundet med de totalitære ideologier, i 1955 må ha hatt en provoserende kraft som ikke lenger er åpenbar for den moderne leser - dette var tross alt midt i den kalde krigen, og nazistenes herjinger var bare ti år unna. I Jonas-mottagelsen er Anne Marie Nørvigs reaksjon en pekepinn på dette:

Ennå mange år etter lesningen av Karel Capeks uhyggelige bok ’Salamanderkrigen’ er dette ordet omgitt av avsky og motvilje mot alt det salamandrene representerer av tvang, ondskap, stupiditet. Og så får man en annen bok i hånden, leser den med

⁷⁶ Bjørneboe, Jens: ”Da jeg skrev Jonas”, i *Samlede essays. Kultur 2*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996 s. 334-35

interesse og oppdager at man selv er en av salamanderne, sett fra Bjørneboes synsvinkel.⁷⁷

2.4. Kort om forfatterintensjon-problematikk i Jonas-debatten

Til slutt i denne delen er det på sin plass med noen klargjøringer angående spørsmålet om forfatterintensjon i *Jonas*. Man har altså i Jonas-debatten å gjøre med en forfatter som selv deltar i debatten gjennom et essay hvor han gir sin versjon av hva som har vært hans intensjoner med romanutgivelsen (eller i hvert fall en avklaring av hva som *ikke* har vært det). Når man skal nærme seg debattmaterialet idéhistorisk, ville det åpenbart være en kardinalfeil å uten videre ta forfatteren på ordet her. Forfatterens egen tolkning av sitt verk er akkurat det, en *tolkning* på lik linje med andre tolkninger – heller ikke han/hun kan overskue i den fulle betydningsbredden i teksten og alle tolkningsmuligheter verket åpner for. Prinsipielt er dette uproblematisk, men i praksis ikke uten potensielle komplikasjoner. I min oppgave ser jeg ikke bare nærmere på ”Da jeg skrev Jonas”, men også et annet Bjørneboe-essay, ”Pedagogikk og livssyn”, som ikke nevner romanen direkte, men som åpenbart henspiller på mye av den samme tematikken som *Jonas*. I tillegg leser jeg andre pedagogiske essays forfattet av Bjørneboe som en del av forståelsesrammen for hans skolekritikk. Anvendelsen av dette stoffet innebærer en forsøksvis balansegang fra min side. På den ene side er dette åpenbart relevant stoff i mine tilstrebelser etter å åpne opp romanen og debatten for idéhistorisk tilnærming, på den andre utgjør det altså et potensielt minefelt. Det jeg forsøker å gjøre, er for det første å integrere Bjørneboes egen tolkning i fremstillingen, behandlet på lik linje med andre tolkninger, for det andre (mer generelt) å *identifisere* og *sette i sin idéhistoriske sammenheng* det som plausibelt kan sies å være idéer og idé-elementer i Jonas-debatten (romanen inkludert) uten dermed å ta stilling til hva som er de mest *korrekte* lesninger i mer snever forstand. Hvor godt jeg lykkes med denne balansegangen er opp til leseren å vurdere, det sentrale her er å poengtere at Bjørneboes egne synspunkter, der disse utgjør en del av min fremstilling, naturligvis ikke er ment å skulle betraktes som noen slags fasit.

⁷⁷ Nørvig, Anne Marie: ”Jonas og salamandrene”, VG 23/11-55

Del 3: Pedagogisk idéinnhold i *Jonas* og Jonas-debatten

I mitt forsøk på å analysere det pedagogiske idéinnholdet i debatten, tar jeg i første omgang utgangspunkt i Bjørneboes egen tekst ”Pedagogikk og livssyn”, trykket i Prismet mai 1956 – den refererer ikke spesifikt til debatten, men gir et innblikk i hans pedagogiske synspunkter på det aktuelle tidspunktet. Essayet er i like stor grad relevant i forhold til perspektivene som behandles i oppgavens del fire, men også en del av bildet som det er nødvendig å få frem allerede her. Det er dermed også illustrerende for hvordan problematikken behandlet i disse to delene (henholdsvis Jonas som pedagogikk/skolekritikk, og *Jonas* som generasjonsskildring og generell samtids- og kulturkritikk), henger sammen. Etter å ha sett på essayet, vil jeg videre i denne delen gi et bilde for det første av det generelle skolesystemet Bjørneboe oppfattes å kritisere, og (de *reformpedagogiske*) idéene som ligger bak det – og likeledes presentere hovedidéene i den *antroposofiske* pedagogikken han oppfattes å ville erstatte det med. Her forsøker jeg altså å sette hans kritikk mot skolen inn i en større kontekst. Jeg vil deretter se nærmere på Bjørneboes pedagogiske essays på 50-tallet, da det er plausibelt å se disse som mulig forståelsesnøkkel og supplement til kritikken han fremfører i *Jonas*. Til slutt vil jeg gå tilbake til primærkildene, og se nærmere på romanstoff og debattstoff som er særlig relevant i forhold til kapitlets tema.

3.1. ”Pedagogikk og livssyn”

Det sentrale poenget i essayet er at den livsanskuelse eller ideologi som ligger bak den rådende pedagogikk i skolen, er ”anti-kulturelt og dypt åndsfiendtlig”⁷⁸, og hindrer en undervisning basert på positive idealer ved å kamuflere seg som nøyalt og objektivt. Resonnementet går som følger: mens skolen tidligere, med alle sine feil og mangler, tross alt virket for å realisere *positive* idealer (”i religionens, moralens eller folkeopplysningens navn”⁷⁹), hvor den enkelte skulle ”formes til et karakterfast og ansvarlig menneske”⁸⁰, har disse blitt avløst av en skole hvor det i stedet er *negative* verdibegrep som setter premissene – man skal først og fremst *tilpasse* seg, man opplæres til å gli friksjonsfritt inn i samfunnet heller enn å virke aktivt i det. Bjørneboe peker på hvordan dette gjenspeiles i anvendt

⁷⁸ Bjørneboe, Jens: ”Pedagogikk og livssyn”, Prismet nr. 7 1956

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Ibid.

språkbruk ved at ”ord som dannelses, kultur og ånd” i den nye terminologien har ”kommet rent på svarteliste”⁸¹. Den nye rådende ideologi er en *tilpasningsideologi*, hvor *psykologien* har fått status som overordnet autoritet: ”tidlig innså psykologien at idealer var skadelige, i og med at de i ekstreme tilfeller kan medføre døden, men fremfor alt i og med at de hemmer personenes frie utfoldelse”. Dette livssynet er blitt så utbredt at det ”ikke engang anses som et livssyn, men betraktes som en moderne, nøytral og objektiv innstilling til livets problemer, en avventende ’vitenskapelig’ holdning”⁸². Dette medfører for Bjørneboe en fare for et skolevesen og et samfunn hvor forestillingen om det personlige ansvar forsvinner til fordel for anonymisering og skjemavelde. Dypest sett dreier saken seg for Bjørneboe om en åndskamp mellom dette forflatende livssynet, ”tilpasningsideologien”, og et verdensbilde som erkjenner nødvendigheten av et positivt definert livssyn – en åndskamp som blant annet manifesterer seg gjennom den voldsomme begeistringen nobelprisvinneren Albert Schweitzer mottas med da han kommer til Norge.

Teksten er betegnende for vanskelighetene med å tilnærme seg *Jonas*-debatten idéhistorisk – mens Bjørneboe her skriver om utgivelsen som en del av en ånds- og kulturkamp, fokuserer flertallet av kritikerne på de konkrete skildringene av forholdene i skolen. Jeg konstaterer i første omgang at essayet behandlet over ikke bringer en særlig nærmere en forståelse av hva den eventuelle *konkrete* pedagogiske kritikken i *Jonas* måtte bestå i. I stedet peker essayet frem mot problematikken jeg vil behandle i oppgavens neste del, og illustrerer også hvordan de pedagogiske synspunktene er en del av det større bildet jeg der vil se på.

3.2. Reformpedagogikken i Norge

Jonas blir altså oppfattet å ha en klar front mot den etablerte pedagogikken. Hva var så det idémessige grunnlaget for denne? Hvilke prinsipper ligger bak den praksis Bjørneboe oppfattes å kritisere? I fremstillingen her må det poengteres at de som har skrevet om pedagogisk historie i Norge selv også er aktører i denne historien. Jeg benytter meg hovedsakelig av to verker her, Reidar Myhres *Pedagogisk idéhistorie etter 1850* og Erling Lars Dales *De strategiske pedagoger*. Både Myhre og Dale er blant kritikerne av den etablerte pedagogikk på 60-tallet, og sistnevnte er på denne tiden ikke på talefot med Erling Sandven,

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid.

som er blant hovedpersonene (og omhandlet på nøkternt vis) i ovennevnte verk, skrevet langt senere. Videre er Dales bok ikke bare et oversiktsverk og en historisk fremstilling, men også en polemikk mot Rune Slagstads oppfatning av pedagogikkhistorien i blant annet *De nasjonale strategier*. Jeg anser likevel disse verkene som adekvate for mitt formål her, som ikke er å gå dypere inn i disse problemstillingene, men å sammenfatte grunntrekk ved det skolevesenet og den tenkning som Bjørneboe kritiserer i *Jonas*, og som altså er gjenstand for debatt i etterkant.

Myhres bok er et oversiktsverk over de viktigste skikkelser og retninger innenfor pedagogikken i vår tid, og inkluderer en presentasjon over den reformpedagogiske bevegelsen som fikk gjennomslag i Norge fra 1930-tallet, og hvis innflytelse er gjennomgangstema hos Dale. Bevegelsen har sine røtter i Tyskland og USA rundt århundreskiftet, og var blant annet en reaksjon på trekk ved den gamle skole, om den tyske reformpedagogen Joh. Kühnel sammenfattet slik: "Livet er en helhet og består ikke av fag, barnet er likeledes en helhet og vil oppleve helheten."⁸³ Man kritiserer en skole hvor læreren og stoffet settes i sentrum i stedet for barnet, en "lærebokskole" som er autoritær og rigid, som støtter seg på et gammeldags intellektualistisk dannelsesideal i stedet for å forberede elevene på det moderne, industrialiserte arbeidsliv, og som "gjennom sin ytre organisasjon"⁸⁴ bidro til å vedlikeholde sosiale klasseskiller. Tidlige pionerbevegelser innenfor reformpedagogikken, "hadde framfor alt som mål å frigjøre barnets og den unges skapende krefter"⁸⁵, og det forble et fremtredende trekk at det var barnet og dets behov og forutsetninger som skulle settes i sentrum. Et annet grunntrekk er forkastelsen av det man så som en ensidige vekt på teoretisk kunnskap. Her er Georg Kerschensteiners arbeidsskole sentral – han knyttet "det gamle prinsipp om allmennutdanning sammen med tanken om oppdragelse gjennom manuelt arbeid" og åpnet dermed for økt forståelse av "sammenhengen mellom allmenndanning og yrkesopplæring"⁸⁶. Generelt trådte etter hvert de ulike bevegelsene nærmere hverandre, og man fikk en "ny pedagogisk holdning"⁸⁷ som innebar at man "tok opp i seg motiver og former fra forskjellige hold, og bygde dem ut til et system som virket inn på alle sider av oppdragelse og undervisning."⁸⁸ I stedet for ren kunnskapstilegnelse i snever forstand, ble skolens mål i økende formulert i videre termer, den skulle ideelt sett nå være en garantist for generell

⁸³ Myhre, Reidar. *Pedagogisk idéhistorie fra 1850 til i dag*. Fabritius Forlag, Oslo 1976, s. 44

⁸⁴ Ibid., s. 44

⁸⁵ Ibid., s. 47

⁸⁶ Ibid., s. 53

⁸⁷ Ibid., s. 74

⁸⁸ Ibid. s. 74

personlig vekst og utvikling hos eleven. Den amerikanske reformpedagogen John Dewey uttrykte det slik: ”The process of education is a continuous process of adjustment, having as its aim at every stage an added capacity of growth.”⁸⁹ Denne utvidelsen av skolens oppgaver, “resulterte i et sterkt behov for en fornyet vesen og oppgaver - det gamle spørsmål om pedagogikkens vitenskapkarakter dukket opp med fornyet styrke.”⁹⁰ Et av svarene var å søke legitimitet og sikkerhet gjennom å knytte seg til empirisk vitenskap, særlig psykologien, og for noen forskere ble ”vitenskapelig pedagogikk nærmest identisk med pedagogisk psykologi og didaktikk på eksperimentell basis.”⁹¹ Denne koblingen mellom reformpedagogikk og psykologi, er sentralt i gjennomgangen av reformpedagogikkens gjennombrudd i Norge, som jeg nå kommer til – jeg følger her altså Dale og hans fremstilling av de tre sentrale skikkelsene her, Anna Sethne, Helga Eng og Johannes Sandven.

De konkrete hendelsene som danner utgangspunktet for fremstillingen, er *Innstilling fra lærerorganisasjonenes skolenemnd* (1933), det offentlige oppropet ”Til arbeid for norsk pedagogisk granskning” (1934), og Stortingets vedtak om opprettelse av et pedagogisk institutt i Oslo i 1936. Førstnevnte innstilling, fra Skolenemnden med Sethne som viktig medlem, tar blant annet til orde for nødvendigheten av et mer samordnet skolesystem som samtidig innebærer økt differensiering der det er nødvendig, på et tidspunkt hvor ”udelte, fådelte eller mangedelte klasser i folkeskolen”⁹² fremdeles var et aktuelt problem. Videre etterlyser man at skolen i sin streben etter bedre resultater, ikke lenger skal måtte stole på ”skjønn, antagelser og formodninger.”⁹³ I stedet for å forsøke å forbedre skolen ad spekulativ vei, går innstillingen inn for at det i mye større grad skal skje ad empirisk vei:

Forskningsidéen som ligger under denne skoleinnstillingen fra 1933 og som vi altså kan analysere opprettelsen av Pedagogisk forskningsinstitutt ut fra, er følgende: Dersom skoletiden skal utnyttes bedre, må den bli gjort til gjenstand til undersøkelser, for pedagogisk forskning og praktiske forsøk.⁹⁴

Innstillingens hovedanliggende er med andre ord, i tillegg til en omstrukturering av selve skolesystemet, å legge til rette for produksjon av et empirisk og forskningsbasert grunnlagsmateriale man i fremtiden kan støtte seg på i spørsmål om skole og pedagogikk. Det

⁸⁹ Ibid, s. 107

⁹⁰ Ibid, s. 83

⁹¹ Ibid, s. 83

⁹² Dale, Erling Lars. *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Gyldendal, Oslo 1999, s. 68

⁹³ Ibid., s. 69

⁹⁴ Ibid., s. 69

offentlige oppopet, hvor en rekke sentrale navn (inkludert Sethne og Engh) innenfor skole- og skolepolitikk ga sin tilslutning, er en oppfordring til allmennheten om å ”støtte arbeidet for norsk pedagogisk forskning til fremme av reformarbeidet i skolens virksomhet og organisasjon.”⁹⁵ Den er altså basert på samme tankegang som innstillingen fra året før, nemlig nødvendigheten av å bøte på ”mangelen av et pedagogisk videnskapelig grunnlag”⁹⁶ for arbeidet i skolen. Som et resultat av stortingsforhandlingene blir så et professorat i pedagogikk utlyst i juli 1936, en stilling Helga Eng ansettes i året etter. Samlet tegner Dale opp en situasjon på 30-tallet som er preget av en tverrpolitisk enighet om at det er maktpåliggende med et nytt og sikrere grunnlag for avgjørelser om skolen: perioden preges av ”et historisk nytt samspill mellom lærerorganisasjonenes og politikerne interesse for pedagogisk forskning som grunnlag for sakkyndighet i spørsmål om læreransettelse og lærerutdannelsen, i skoleordningen som helhet og læreplansspørsmålene.”⁹⁷ Målet med, og tenkningen bak, utviklingen i skolepolitikken og etableringen av Pedagogisk forskningsinstitutt er altså en vitenskapelig og *empirisk* basert dreining av tenkningen rundt skolen, hvor objektiv kunnskap og sikker viten skal erstatte skjønn og antagelser som beslutningsgrunnlag.

Anna Sethne er i Dales fremstilling ”den sentrale i norsk opinionsdannelse” i arbeidet for å ”fremme pedagogisk forskning som grunnlag for skolereformer.”⁹⁸ Hun virket for det første som lærer/overlærer i mesteparten av sitt voksne, var for det andre aktiv som redaktør i blant annet tidsskriftet *Vår skole* og gjennom skolepolitisk arbeid, for det tredje blant de som introduserte og formidlet reformpedagogisk tenkning i Norge, for det fjerde aktivt tilknyttet arbeiderbevegelsen. Hun øver innflytelse gjennom sin praktiske pedagogikk, sine tanker om pedagogikkens tilknytning til (særlig den psykologiske) vitenskapen, og sin påvirkning på utformingen av læreplaner og skolereformer i perioden. Hva praktisk pedagogikk angår, tar hun blant annet til orde for arbeidsoppgaver heller enn enetale og foredrag fra kateteret, en ”omgangstone mellom lærer og elev preget av intitiativ og arbeidslyst.”⁹⁹ Videre er hun kritisk til overdreven bruk av lekser, for tidlige introduksjon av karakterer, og tar til orde for å kutte ned et pensum hvor ”stoffmengden er for stor og ikke tilpasset elevenes forutsetninger.”¹⁰⁰ Elevenes forutsetninger er generelt et nøkkelord i tenkemåten hennes – hun

⁹⁵ Ibid., s. 70

⁹⁶ Ibid., s. 70

⁹⁷ Ibid., s. 67

⁹⁸ Ibid., s. 73

⁹⁹ Ibid., s. 86

¹⁰⁰ Ibid., s. 91

etterlyser en undervisning som er tilpasset den tilgjengelige kunnskapen om hvordan barn fungerer og tar til seg kunnskap, og noe som krever en gjennomgripende reform av den gamle skolen som er ”innrettet som høresaler”¹⁰¹, og hvor kunnskapene læres bort er av en slik art at de ”blir uten levende og sikker verdi.”¹⁰² Som erstatning tar hun til orde for en skoleordning blant annet basert på innsikten psykologiske forskningsresultater kan tilby. Hun argumenterer ut fra dette blant annet for intelligensprøver for som et ledd ”i hennes ønske om at eksamensvesenet og karaktergivningen blir underlagt vitenskapelig pedagogisk forskning i Norge.”¹⁰³ Generelt er tankegangen hennes at man trenger og står overfor ”et vitenskapelig samarbeide mellom psykologien og den pedagogiske praksis.”¹⁰⁴ Ut fra den samme tankegangen kritiseres pensumstørrelsen –og sammensetningen, som står helt i misforhold til hva barn i henhold til kjent forskning kan forstå og absorbere. Hun argumenterer også for læreplaner som er smidigere og friere, dynamiske heller enn statiske, og som kan ”forberede elevene på livet”¹⁰⁵ og være av varig verdi. Samlet kan Sethne sies å ta til orde for en skole som er tilpasset kunnskapen forskningen har gjort (og i fremtiden vil gjøre) tilgjengelig, og for at ”empirisk forskning om kontrollerte undersøkelser av forskjellige slag i laboratorier, i skoleklasser og i forsøksskoler” der en har ”målt og vurdert barnets evne til å vinne kunnskaper og ferdigheter, fagenes metodikk og undervisningsresultatet”¹⁰⁶, blir retningsgivende. Oppsummert er Sethne helt sentral i det Dale betegner som et ”sterkt gjennombrudd”¹⁰⁷ for reformpedagogikken i Norge i etterkrigstiden, som representant en retning ”den høyere skole som preget utviklingen av den enhetsskolen som ble utviklet i tiden fra 1920 til 1935 og fikk sine nasjonale læreplaner i slutten av 1930-tallet”.¹⁰⁸

Helga Eng var professor ved Pedagogisk institutt fra 1938. Hennes betydning ligger i mindre grad enn Sethnes på det skolepolitiske området, i større grad i hennes interesse bidrag gjennom tilrettelegging for konkret forskningsarbeid ved universitetet, og gjennom utformingen av den første læreplanen for pedagogikk ved universitetet. I denne læreplanen er den grunnleggende idéen at ”psykologisk forskning utgjør basis i en vitenskap om oppdragelse.”¹⁰⁹ Hva denne idéen innebærer, kan man ifølge Dale se i praksis gjennom den

¹⁰¹ Ibid., s. 83

¹⁰² Ibid., s. 83

¹⁰³ Ibid., s. 86

¹⁰⁴ Ibid., s. 84

¹⁰⁵ Ibid., s. 93

¹⁰⁶ Ibid., s. 87

¹⁰⁷ Ibid., s. 74

¹⁰⁸ Ibid., s. 104

¹⁰⁹ Ibid., s. 116

empiriske skoleforskningen hun bedrev frem til professoratet. Blant disse forskningsprosjektene, finner man en undersøkelse av barns begrepsapparat, hvor hun konkluderer med at yngre barns evne til å forstå abstrakte ord er svært begrenset: ”Den empirisk dokumenterte konsekvensen av avhandlingen blir da: For elevene blir skolens abstrakte ord fattige på assosiasjoner. Skolens abstrakte begreper blir golde og ufruktbare.”¹¹⁰ Eng benytter seg også av psykologiske, blant annet intelligenstagere i sin forskning. Bjørneboe demoniserer slike trekk ved den moderne skolen i *Jonas*, men det er viktig å presisere at Eng ikke forfekter en ensidig bruk av slike virkemidler. Hun fremhever at poenget med intelligenstageforskningen er å få ”gode og praktisk brukbare resultater”¹¹¹, selv om selve intelligenstagebegrepet fremdeles er uklart. I tråd med tankegangen om en undervisning tilpasset barnets forutsetninger, formulerer hun regler for god undervisning – blant annet at undervisningen må gå skritt for skritt med utgangspunkt i velkjent stoff, fra det anskuelige til det abstrakte og fra det enkle til det sammensatte.¹¹² I tråd med dette tar hun også til orde for at lærebøkene må tilpasses tilgjengelig kunnskap om barnet, siden det ”oppfatter nøyaktig så meget av en bok som det har forutsetning for å fatte etter dets åndelige utvikling.”¹¹³

Den tredje sentrale skikkelse i Dales fremstilling, Johannes Sandven, ansettes som vitenskapelig assistent ved Pedagogisk forskningsinstitutt, og er bestyrer fra 1948. Han viderefører Sethne og Engs grunnleggende tankegang om at en med empirisk forskning kunne ”øke sikkerheten om at de programmer, planer og metoder som ligger til grunn for arbeidet i skolene, er det beste ut fra de mål som er satt”¹¹⁴ – dette ligger i bunn også hos ham, som hos Sethne og Eng. På det praktiske plan betoner Dale at Sandven fra ca. 1950 har ennå større betydning og innflytelse enn forgjengeren Eng, i og med at han også fortsetter med sitt empiriske forskningsarbeid, og dermed på en gang både ”er bestyrer, leder forskningsprosjekter og skaffer bevilgningene.”¹¹⁵ Han igangsetter blant annet ”en storstilt oppbygging” av ”modenhetsprøver” som på tidlig 50-tall blir utført på en rekke skoler over hele landet. Han er også pådriver for utbygging og utvidelse av den pedagogisk-psykologiske veiledningstjenesten ved skolene.¹¹⁶ Sandven beholder sin sentrale stilling utover på 60-tallet

¹¹⁰ Ibid., s. 121

¹¹¹ Ibid., s. 121

¹¹² Ibid., s. 135

¹¹³ Ibid., s. 134

¹¹⁴ Ibid., s. 231

¹¹⁵ Ibid., s. 191

¹¹⁶ Ibid., s. 186

- deler av Dales presentasjon av ham blir derfor ikke relevant for mine formål, og vil dermed heller ikke bli presentert.

Hvilket bilde gir så denne oppsummeringen av det skolevesenet Bjørneboe angriper i *Jonas* (og i sine 50-tallsessays)? Hvilke trekk bør man feste seg ved for å danne seg en forståelsesramme for den delen av Jonas-debatten som berører pedagogiske spørsmål? Den reformpedagogiske bevegelse forstås både av Dale og bevegelsenes egne representanter slik de er presentert hos ham, som en *reaksjon* på og en *tilpasning* til den nye tidens krav. For det første ved at det moderne samfunn fører med seg andre utfordringer og kunnskapskrav til enkeltindividet enn tidligere, for det andre ved at man oppfatter det gamle skolesystemet som i seg selv rigid og lite formålstjenlig. Blant endringene man tar til orde for, er altså større grad av *aktivisering* av barnet, en undervisning som i større grad inviterer til engasjement og deltakelse hos eleven, og mindre grad gjør denne til passiv mottager av kunnskap. Dette innebærer også at praktiske ferdigheter og direkte anvendbar, ”matnyttig” kunnskap oppvurderes til fordel for det man oppfatter som død lærebokviten. Videre tar man til orde for en undervisning som går ut fra *barnet* og dets forutsetninger – stoffet må tilpasses hva barnet er klar for å lære, ikke som tidligere da man (ifølge reformpedagogenes kritikk) har latt kunnskapsmengden og stoffet i seg selv være premissgivende, ikke barnets forutsetninger. Her kommer også koblingen til psykologi og den empiriske vitenskap inn – den sees på som et nyttig og verdifullt redskap til å fremskaffe kunnskaper og viten som gjør det mulig å organisere undervisningen mest mulig formålstjenlig. Alle de tre sentrale skikkelsene som er presentert her, uttrykker reservasjoner i forhold til å la disse virkemidlene bli altoverskyggende, noe som er viktig å få med seg i forhold til Bjørneboes kritikk av disse. Like fullt er det åpenbart at de samme virkemidlene er helt sentrale i deres tankegang. Særlig relevant i forhold til Bjørneboes kritikk, er videre den *institusjonaliseringen* reformpedagogikkens gjennombrudd og utvidelsen av skolens oppgaver medfører – det er opplagt at det skjer en sentralisering av skolen etter hvert som nye undervisningsstandarder innføres og kunnskapen fra ny forskning blir forsøkt omsatt i praktisk skoleførsel. Dette er trekk som Slagstad i *De nasjonale strateger* betoner i sterkere grad enn Dale:

De sosialdemokratiske skoleteknokrater etterspurte modenhetstester, intelligenstagter. Og ved Pedagogisk forskningsinstitutt søkte Sandven og hans medarbeider å utarbeide ’de objektive måleredskaper’ som ’et av skolepedagogikken viktigste styringsinstrumenter.’¹¹⁷

¹¹⁷ Slagstad, Rune. *De nasjonale strateger*. Pax Forlag, Oslo 2001, s. 380

Slagstads formulering (og generelle fremstilling) indikerer at det var en nær sammenheng mellom reformpedagogikkens gjennomslag og Arbeiderpartiets skolepolitikk på 50-tallet, som var kjennetegnet av en utstrakt utbygging og samordning¹¹⁸ av skolevesenet, som også var en del den generelle utjevningspolitikken, og hvor målet var ”et allsidig og mest mulig jevngodt utdanningstilbud.”¹¹⁹

I Bjørneboes øyne er altså dette faretruende trekk, som jeg straks vil komme tilbake til, fra reformpedagogenes synspunkt dreier det seg om praktiske og konkrete forbedringer med utgangspunkt i oppdatert og nøytral kunnskap. Samlet kan man si at den skolen Bjørneboe angriper, altså er tuftet på tanker om større fleksibilitet og hensiktsmessighet i undervisningen, basert på oppdatert, vitenskapelig basert kunnskap om barnet.

3.3. Den annen front

Avslutningsvis her vil jeg kort komme inn på det Dale benevner som ”Den annen front” innenfor pedagogikken. Den annen front forstår seg selv som representanter for ”en dualistisk tenkemåte mellom to fronter, den første materialistisk i livsanskuelse og positivistisk i vitenskapsforståelse, den andre metafysisk i menneskesyn og åndsvitenskapelig i vitenskapsforståelse”¹²⁰. Her behandler han også tre skikkelser, Torstein Høverstad, Erling Kristvik og Reidar Myhre. Disse har det til felles at de ”på hver sin måte representerer positivismekritikk i norsk pedagogikk.”¹²¹ Høverstad står i mellomkrigstiden for en nasjonalistisk pedagogisk tankegang om ”ættens innføring i dens livsvisdom”, som innebærer en ”vending til landet, til bondearbeidet, til bondesamfunnet.”¹²² Kristvik spiller i Dales fremstilling på lag med Eng og reformpedagogene på 1930-tallet, men påpeker i større grad ”farer med at en utdanner fagmennesker uten ånd”, i en skole som ”bare inngår i sivilisasjonens forskjellige tekniske fremskritt. Utdanningen blir selv en omsettelig vare forbundet med pengemarkedet.”¹²³ Myhre er hos Dale et eksempel på Den annen fronts

¹¹⁸ Telhaug, Alfred Oftedal. *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Didakta Forlag, Oslo 1991, s. 90-93

¹¹⁹ Einar Gerhardsen, sitert i Dale, Erling Lars. *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Gyldendal, Oslo 1999, s. 59

¹²⁰ Ibid., s. 44

¹²¹ Ibid., s. 283

¹²² Ibid., s. 322

¹²³ Ibid., s. 371

glidning fra det ”nasjonale/kulturelle” til det ”kristne/eksistensielle”¹²⁴ etter krigen. Blant hans sentrale anliggender er ”å vise at faget pedagogikk er noe annet og mer enn en drøftelse av en rekke undersøkelser på eksperimentell basis” og ”noe annet enn anvendt psykologi og sosiologi”.¹²⁵ Denne typen kritikk blir først virkelig merkbar på 60-tallet (Myhre skriver også først og fremst etter Jonas-utgivelsen), og slår gjennom på 70-tallet – jeg postulerer dermed ikke her noe idéhistorisk *påvirkningsforhold* mellom Bjørneboes pedagogiske kritikk og Den annen front, poenget er at selv om Bjørneboe ikke kan slås i hartkorn med disse, så er det *berøringspunkter* her, i form av at man er kritisk til den empiriske og vitenskapelig orienterte tenkningen rundt pedagogiske spørsmål, og til det man ser på som nyttetenkning. Dette er relevant i forhold til hvor ytterliggående og radikal hans kritikk kan anses å være – det synes å være grunnlag for å si at i den etablerte pedagogikken er en understrømning av kritiske røster også på 50-tallet, røster som senere i større grad blir hørt. Også Sethne, Eng og Sandven uttrykker som nevnt reservasjoner mot ensidig tro på vitenskapelige metoder, og Sandven ”kritiserte Arbeiderpartiet for å legge for mye vekt på den ytre organisasjon og for lite på skolen indre liv og individets vekstmuligheter.”¹²⁶ På den ene siden kan Bjørneboes antroposofisk funderte kritikk av den offentlige skolen betraktes som et rop fra sidelinjen, på den andre har det altså befunnet seg spillere ute på banen som har ment en del av de samme tingene. Om man ser på Jonas-resepsjonen, møter han også hos sine kritikere en del forståelse for sine ankepunkter mot skolen, det er i større grad formen og styrken i hans angrep som blir kritisert. Samtidig møter han altså kritikk fra Alf Larsen for å være for moderat og for lite antroposofisk i sin kritikk.

3.4. Steiner-pedagogikken

Følgende oppsummering av grunntrekk ved steinerpedagogikken er, sammen med gjennomgangen av Bjørneboes pedagogiske essays under (hvor flere av dem er viet beskrivelser av og reklame for arbeidet ved Steiner-skolen), et forsøk på å komme nærmere et bilde av hva han ønsker å sette i stedet for det offentlige skoleverket, altså hva som er Bjørneboes alternativ. Min oppsummering følger her hovedsakelig Myhre i *Pedagogisk idéhistorie fra 1850 til i dag* og hans artikkel ”Antroposofi og pedagogikk”. Her er det først verdt å merke seg at Myhre i boken fremstiller den antroposofiske pedagogikken som *en del*

¹²⁴ Ibid., s. 426

¹²⁵ Ibid., s. 445

¹²⁶ Ibid., s. 60

av den samme reaksjonen mot den teoritunge og rigide etablerte skolen på tidlig 1900-tall, som de reformpedagogiske pionérbevegelsene utgjør. De to kan altså i en viss forstand sees som en del av samme grunnleggende impuls, samtidig som Myhre fremhever at steinerpedagogikken gjennom sin bekjennelse til den antroposofiske menneskeforståelse står ”på en plass for seg.”¹²⁷ Reformpedagogikken går da også en lang vei fra de enkelte, spredte skoleforsøkene den starter opp som, til den institusjonsdannelsen og tilknytningen til statsmakten og generelle nasjonal skolepolitikk vi har sett den gjennomgår i Norge – mens steinerpedagogikken forblir en marginal og alternativ bevegelse. Myhre trekker frem fire særlig viktige trekk ved bevegelsens pedagogiske idégrunnlag. Den har det første som sitt grunnlag den antroposofiske utviklingspsykologi, som sier at mennesket går gjennom fire distinkte faser på veien til å bli voksent, en utvikling undervisningen må tilpasses etter. For det andre står det kunstneriske og ”praktisk-håndverksmessige”¹²⁸ sentralt i undervisningen, noe som ”kommer til uttrykk i fag som eurytmi, håndarbeid og hagearbeid.”¹²⁹ For det tredje er målet at barnet skal ”utvikle sin egenart”¹³⁰ og hele personligheten. Dette innebærer at det ikke avholdes eksamener eller gis karakterer. For det fjerde forsøker man å unngå ”enhver ensidig dyrkelse av enkelte sider av personligheten, særlig det intellektuelle.”¹³¹ En del av dette synes i utgangspunktet slett ikke å stå i direkte motsetning til de reformpedagogiske prinsippene slik de er presentert over – også der er målet en mer allsidig undervisning som engasjerer flere sider og stimulerer andre evner hos elevene enn de rent teoretiske, som tar utgangspunkt i hva barn på de ulike alderstrinn er klare for å lære, og som har en generell utvikling av hele personligheten som mål, ikke bare kunnskapestilegnelse i snever forstand. Samtidig er det også grunnleggende forskjeller: i steinerpedagogikken er altså undervisningen tilpasset Steiners lære om alderstrinnet, i reformpedagogikken vitenskapelig forskning om barnets evne til å ta til seg kunnskap. I Bjørneboes øyne synes det videre som han i praksis ser undervisningen i den offentlige skolen som monoton og lite inspirerende, til tross for de prinsipielt uttrykte intensjonene om det motsatte. I tillegg er altså reformpedagogikken blitt offisiell skolepolitikk, den har blitt institusjonalisert, med de i Bjørneboes øyne uheldige konsekvensene det i seg selv har. Og endelig støtter reformpedagogikken seg på psykologiske forskningsresultater og dermed empirisk vitenskap, mens antroposofien ”klart og bestemt har

¹²⁷ Ibid., s. 78

¹²⁸ Ibid., s. 79

¹²⁹ Ibid., s. 79

¹³⁰ Ibid., s. 79

¹³¹ Ibid., s. 79

(...) tatt opp kampen mot materialismen og hevdet åndens prioritet.”¹³² Dette må sees som den mest grunnleggende forskjellen, steinerpedagogikken basis i ”den antroposofiske verdens- og livsanskuelse”¹³³:

Ifølge Rudolf Steiner har den vanlige pedagogiske vitenskap bare i liten utstrekning greidd å løse sin oppgave, og årsaken er den at pedagogikken ikke har kunnet støtte seg til den sanne kunnskap om mennesket og dets stilling i kosmos. Denne manglende innsikt har preget hele oppdragelses- og dannelsesprosessen fra barnehagen til universitetet.¹³⁴

Den praktiske undervisningen fra dag til dag er dermed (noe Bjørneboe også som vi skal se er opptatt av i sine essays) tenkt basert på det faktum at mennesket også er et åndelig vesen:

Slik som det her er skildret, forsøker man på Steinerskolen å veve all undervisning inn i en åndelig-moralsk sammenheng. Viktig er videre det rent instinktive forhold til takt og rytme, et forhold som har sin grunn i menneskets sammenheng med kosmos og den kosmiske rytme.¹³⁵

3.5. Bjørneboes pedagogiske 50-talls-essays

Om en tar for seg Bjørneboes pedagogiske essays i perioden, er de naturligvis innom mange temaer, men kan oppsummert sies å inneholde for det første en *kritikk* av den offentlige skolen, for det andre et *forsvar* for og en *presentasjon* av filosofien i Steiner-skolen hvor han selv arbeider på denne tiden, som et mulig alternativ til målet for hans kritikk. Det stadig tilbakevendende punktet når det gjelder det første, er hvordan skoletiden er uløselig og uunngåelig knyttet til den samfunnsfunksjonen den enkelte forventes å fylle i voksenalder, altså arbeidsliv og yrkesvalg. Skoletiden blir en forberedelse til arbeidslivet – ”skoletiden skal kuttes ned, pensja skal økes, farten skal opp, årene skal utnyttes, alt, alt skal gjøres nyttig. Tiden skal brukes, for tid er til syvende og sist *penger*.”¹³⁶ Eller, sagt med andre ord, ”den moderne, høyere skole utvikler seg mer og mer til å bli en faglig forutsetning for inntekts ervervelse.”¹³⁷ Skolen blir en del av *politikken*, hvilket den ikke skal være, i stedet for en del av *åndslivet*, som den bør være, og uunngåelig er. I stedet for en skole basert på

¹³² Myhre, Øyvind: ”Antroposofi og pedagogikk”, Prismet 7/8-56, s. 166

¹³³ Ibid., s. 139

¹³⁴ Ibid., s. 139. Mer om Steiners metafysikk på s. 74-77

¹³⁵ Ibid., s. 163

¹³⁶ Bjørneboe, Jens. *Samlede essays. Pedagogikk*. Gyldendal Oslo 1996, ”Skal vi sette våre barn på Steinerskolen”, s. 13

¹³⁷ Bjørneboe. ”De frie skolers oppgave”, s. 91

denne erkjennelsen, spår Bjørneboe at ”åndslivet vil bli samfunnets fremtidige problem- og stebarn”¹³⁸, og frykter en skole som er ”et rent klasse-anliggende, et arrangement til fordel for fremtidens intellektuelle kaster.”¹³⁹ For Bjørneboe er tenkningen bak den offentlige skolen til syvende og sist (i hvert fall spissformulerer han det slik) tuftet på to idéer, i tilpasset form: marxisme og psykoanalyse – ”altså i all enkelhet: *Alt er kjønn og pengr.*”¹⁴⁰ Marxismen innebærer en ”mest mulig kunnskaper på kortest mulig tid”¹⁴¹-mentalitet, hvor skolen er til for å produsere det nødvendige antall ”tannleger, ingeniører osv.” som samfunnet trenger. Psykoanalysen innebærer at konflikter anses som utelukkende et onde, og at man lærer å tilpasse seg til omgivelsene heller enn å gå inn for å endre dem. I pedagogisk praksis kommer dette blant annet til syne ved at ”karakterjageri og streberånd” preger skoleverket. Mer konkret enn dette er Bjørneboes kritikk først i hans presentasjon og reklamering for ”den eneste skolebevegelse som i fullt alvor tar praktiske konsekvenser av at mennesket har tre instanser i seg: kropp, sjel og ånd”¹⁴², altså Steinerskolen. I beskrivelsene av Steinerskolens praksis ligger det også naturligvis en implisitt kritikk av den offentlige skolen. Bjørneboe fremhever her nødvendigheten av en undervisning som ser det å være barn som en egen ”måte å være menneske på”¹⁴³, noe som innebærer at man behandler barnet ”i overensstemmelse med sin egen natur”, som ”menneskebarn, ikke som små, underutviklede voksne.” Dette krever en undervisning som ”ved siden av den vanlige utdanning av intellektet”, også gir en ”utdanning av følesesliv og vilje.”¹⁴⁴ Ved siden av slike mer generelle poenger, betoner han i flere av essayene særlig nødvendigheten av *levendegjøring* av stoffet, med formuleringer som ”barna skal *leve* i sproget”¹⁴⁵, ”zoologien er egentlig en del av mytologien”¹⁴⁶ og ”på en Steinerskole vil naturfag og religionsundervisning alltid stå i nær forbindelse med hinannen; ikke i den forstand at elementene sammenblandes, men i den felles grunnstemning at her har man med *mysteriene* å gjøre.”¹⁴⁷ Det gjennomgående perspektivet er at et fag ikke bare er et fag, men skal forbindes med en større helhet. Om kristendomsundervisning sier han for eksempel:

¹³⁸ Ibid., s. 97

¹³⁹ Ibid., s. 91

¹⁴⁰ Bjørneboe: ”Ungdommen og samfunnet”, s. 122

¹⁴¹ Ibid., s. 123

¹⁴² Bjørneboe: ”Skal vi sette våre barn på Steinerskolen”, s. 16

¹⁴³ Ibid., s. 15

¹⁴⁴ Bjørneboe: ”Skal vi sette våre barn på Steinerskolen”, s. 17

¹⁴⁵ Bjørneboe: ”Litt om norskundervisning”, s. 35

¹⁴⁶ Bjørneboe: ”Myten og fuglen”, s. 98

¹⁴⁷ Bjørneboe: ”Myten og fuglen”, s. 98

Å holde barn borte fra bibelhistorien, det betyr at man forhindrer dem i å bli europeere, man avskjærer dem fra å forbinde seg følelsesmessig med en enhet som er større enn det egne hjemsted. Man gjør dem meget, meget fattigere.¹⁴⁸

I Bjørneboes fremstilling utgjør generelt både bibelhistorie, myter og eventyr sentrale elementer i den nevnte, tilstrebede levendegjøringen av undervisningen. I siste instans virker det rimelig å knytte denne tankegangen til Steinerskolens ovennevnte mål om å ”veve all undervisning inn i en åndelig-moralsk sammenheng.”¹⁴⁹ Ved siden av dette perspektivet, kan det mest iøynefallende elementet i essayene sies å være Bjørneboes oppvurdering av ulydighet – for ham er dette et tegn på selvstendighet og individualisme, og dermed noe positivt. I tillegg til å vie et eget essay, ”Om slyngelalderen” til dette, dukker tanken opp i betraktninger som denne:

For til de ’slemme’ hører alle problematiske naturer. Og det vil ved nærmere betraktning si hele klassen. Det gjelder bare å få øye på det, for alle har et eller annet kratt i sjelen hvor de er slemme, og først når vi har oppdaget hverandres kratt, er det at vi beynner å få øye på hverandre. For inne i mørket og slyngplantene er det hemmelighetene sitter. Går man nu i moralens navn løs på dette stykke jungel med sigd og insektsprøyte, da kan iallfall være sikker på at hemmelighetene, dem får man aldri vite noe om.¹⁵⁰

Reformpedagogikken og steinerpedagogikken kan samlet sett på teoriplanet sies å være basert på mange av de samme prinsippene – begge tar til orde for en mer variert og stimulerende undervisning basert på barnets forutsetninger, og med dets helhetlige utvikling som mål. I de to elementene jeg her har trukket frem, (den generelle antroposofiske) tilknytningen til myter, legender og det ”åndelig-moralske” (med den skepsisen til reformpedagogikkens orientering mot vitenskapen dette impliserer), og (den for Bjørneboe karakteristiske) oppvurderingen av elever som nekter å tilpasse seg, har man imidlertid to sider av Bjørneboes pedagogiske synspunkter, slik de kommer til uttrykk i essayene, som ikke lett lar seg forene med den offentlige reformpedagogikk.

I hvilken grad kaster så Bjørneboes pedagogiske essays lys over *Jonas*-utgivelsen og tekstene hans i etterkant av den? Det synes i første omgang rimelig for meg å gå ut fra et klart slektskap her – selv om man åpenbart ikke kan redusere romanen til bare å være hans pedagogiske tanker uttrykt i skjønnlitterær form, må man kunne se hans pedagogiske tekster i

¹⁴⁸ Bjørneboe: ”Det gamle testamente og det enkelte barn”, s. 66

¹⁴⁹ Myhre, Øyvind: ”Antroposofi og pedagogikk”, Prismet 7/8-56, s. 153

¹⁵⁰ Bjørneboe: ”To år ved en Rudolf Steinerskole”, s. 47

årene før utgivelsen som en del av grunnlaget for romanen, og dermed også som en av mange mulige forståelsesnøkler. Hva slags idéhistorisk bilde får man så om man ser *Jonas* og debatten i sammenheng med Bjørneboes øvrige tekster om pedagogikk i perioden? Det er for det første åpenbart at det han bedriver er en bredt anlagt *kultur-* og *samtidskritikk*, like mye som en kritikk av pedagogisk praksis – en kritikk med slagside mot det han ser på som et feilaktig og forflatende, men dominerende verdensbilde. Blant uttrykkene for dette verdensbildet er den rådene materialismen, og psykologiens gjennombrudd som en integrert del av samtidsdebattens terminologi og tenkemåte – begge deler fenomener som i Bjørneboes øyne truer med å redusere den subjektive menneskelige opplevelse til tilsynelatende noe i nærheten av ”objektive” kjensgjerninger. Like åpenbart er det at Bjørneboes *antroposofiske* ståsted er viktig for å forstå hans kritikk. Selv om den biografiske litteraturen enes om at Bjørneboe aldri hadde noe avklart forhold til Steiner, og at han utover på 60-tallet til en viss grad ble en ”frafallen” (denne ambivalensen gjenspeiles også i den generelle Steinerlitteraturen, hvor det på den ene siden fremheves at antroposofi er nettopp å gå sin egen vei mot større innsikt, på den andre at bevegelsen har autoritære og sektlignende trekk¹⁵¹), må *Jonas* blant annet anses som et angrep på den etablerte kulturen fra et relativt radikalt og marginalt ståsted. Her ligger nok en av forklaringene på at en del av mottagelsen ikke bare avviser, men stiller seg direkte uforstående til Bjørneboes angrep. Man vet hvor han har sin tilhørighet, men er ikke alltid like oppdatert på eller interessert i hva dette innebærer¹⁵². Hvis man går videre til det spesifikt *pedagogiske* i kritikken til Bjørneboe, kan man grovt sagt hevde at det han kritiserer, er en mentalitet hvor den enkelte elev betraktes som materiale som skal *formes* i samfunnets bilde, heller enn gis mulighet til å *realisere* sitt fulle menneskelige potensiale. Mot ”karakterjaget og streberånden” i den offentlige skole, setter han Steinerskolens modell hvor man får ”vitnesbyrd” i stedet for karakterer, hvor fagene er integrert i hverandre, undervisningen lagt opp for å utløse barnets kreativitet og tilpasset (den steinerske modell for) barnets opplevelse av verden på sine ulike utviklingstrinn. Legender, bibelhistorie og naturen og dyrenes ”mytiske” kvaliteter står sentralt for å gjøre undervisningen levende.

¹⁵¹ Et eksempel på norsk er essaysamlingen *Fascinasjon og forargelse – Rudolf Steiner og antroposofien sett utenfra*, redigert av Petter Norman Waage og Cato Schjøtz, Pax forlag, Oslo 2000.

¹⁵² Dette uttrykkes ganske eksplisitt av Hidle Schanche: ”Et forfriskende propagandanummer”, Stavanger aftenblad 10/10 -55 og Bull, Jan: ”Befrikk for formildende omstendigheter”, Friheten 19/11-55

3.6. Pedagogisk kritikk i *Jonas*

Dersom man for et øyeblikk legger spørsmålet om hvor virkelighetsnær skoleskildringen i *Jonas* er, og ser på hva slags kritikk mot skolen man kan finne i boken, *slik den skildres der*, kan man si at konkret, umiskjennelig kritikk av pedagogikken kommer til uttrykk i *Jonas* på fire nivåer. For det første naturligvis i form av det konkrete *handlingsforløpet*, hvor gutten i løpet av første del og første skoleår reduseres fra et normalt, sunt barn til en nervebunt – dette i seg selv utgjør naturligvis en anklage mot den skolen som er skildret i boka. For det andre finner man den i en til tider åpenbar sarkastisk *fortellerstemme* i skildringen av salamanderlærerne, som i dette avsnittet hvor det henspilles på overlærer Stranges ambisjoner som ”småpolitiker” heller enn egentlig pedagog:

For øvrig hadde han sandelig nok å stå i nu. Det var stritt. Han hadde både undervisningen og administrasjonen av skolen. Dessuten var han med i redaksjonen for ”Skuleverket”. I tillegg til dette kom da to ting som absorberte ham mere og mere nu. Det ene var arbeidet med ordlistene og fornorskningen av dikt til lesebøkene, og det andre var at overlærerstillingen med et slag hadde medført rang av læreboksforfatter, et arbeidsfelt som egentlig rummet alt det andre inne i seg. Han følte dette siste som sitt egentlige kall, og håpet sterkt at han etterhvert kunne befri seg fra det slitsomme og utakknemlige hverdagsarbeidet med barna.¹⁵³

For det tredje kommer kritikken til uttrykk gjennom *direkte* gjengivelse av salamandriske produkter, både oppdiktede (anonyme leserbrev ført i pennen av Strange, preget av klisjépregede forestillinger om mangelen på disiplin i skolen og ubehjelpelig språk) og reelle eksempler fra virkelige lærebøker innbakt i romanen, som blant annet tar til orde for dyreforsøk, og gjør Bibelen om til lesetreningsbok. For det fjerde, kommer *synspunktene* til ”ikke-salamandere” som Werner, Jochumsen og lærerne i del til uttrykk gjennom sitater og tankereferat. Bjørneboe lar disse karakterene målbære sterk og hyppig kritikk mot skolevesenet som er til slik skade for Jonas, og her er det ikke vanskelig å se forfatterens egne synspunkter i bakgrunnen – man kan ikke uten videre sette likhetstrekk her, det er jo en roman vi har med å gjøre, men et slektskap er det åpenbart. Det helt sentrale i deres betraktninger er synspunktet at skolen er i ferd med å bli fullstendig tatt over av salamanderne. Begrepet dukker opp en rekke ganger i forbindelse med betraktninger om skolens forfall – altså en før/nå tankegang og en forfallshistorie hvor ting er i ferd med å gå fra ille til verre i skolen:

¹⁵³ Bjørneboe, Jens. *Jonas*. Pax forlag, Oslo 1970, s. 127-28

Vi har tapt krigen mot salamandern, tenkte han; vi er okkupert. Salamanderne har besatt skolevesenet. Stakkars barn!¹⁵⁴

”Vi viker på alle fronter. Vi viker og viker. Skolen er en tapt skanse. – Og vi har ingen efterslekt!”¹⁵⁵

Skolen fremstilles rett og slett altså av flere karakterer som gjenstand for en salamanderinvasjon, intet mindre:

”Hvorfor har vi ingen efterslekt?” sa han høyt. Werner hadde svaret ferdig: ”Fordi de som kommer til oss idag, det er samme slags folk som ville ha meldt seg på torvet til et hvilket som helst flertallsparti. Nykomlingene ville ha gått til høyre alle sammen hvis de hadde levet for femti år siden. Man kan ikke være sosialist lenger.”¹⁵⁶

Barn er ikke salamandere. Og en oppdragelse må ta sikte på å forhindre at de blir det. Men hvordan er dette mulig, all den stund så mange salamandere føler en uimotståelig dragning mot læreryrket?¹⁵⁷

Hva fører så denne salamanderinvasjonen til? Hva er det, sett med disse karakterenes kritiske blikk, salamanderne fører med seg inn i skolen? Man har for det første på et helt grunnleggende nivå den sviktende empatien og manglende interessen for barn det henspilles på ovenfor – selve menneskebehandlingen, slik den skildres i boken, er mildt sagt slett. Flere betraktninger peker videre på et mekanisk, upersonlig preg ved den nye skolen:

”Hvordan kom De på idéen med hjelpeskolen?”- ”Jeg tenkte det var best slik.”-”Vet De hva det ville bety?”- ”Nei?”- ”Det ville bety at De tok et menneskes barndom og malte den i en kjøttkvern!”¹⁵⁸

Hør nå her, Jochum! Til meg har du jo sagt at halvparten av alle barn er skolevrak, og at hele skolen drives for å forberede ungene til å fylle ut skjemaer, og at Salamanderne skriver lærebøkene for å få barna til å passe helt inn i kvernen. Så jeg vet jo det. Du har jo så ofte sagt til meg at det er kommet inn en ny Salamandermentalitet i skolen, nye lærere som bare er småborgere og strebere, som bare tenker på å få høyst mulig gjennomsnittpointer for klassene sine, som tror at skolene er det viktigste, og som mener at barna bare er rusk som får hele det deilige maskineriet til å knirke.¹⁵⁹

Foruten samnorsken, blir også de psykologiske testene som blir stadig mer sentrale innslag i skolen, i boken også uttrykk for denne mentaliteten, hvor skolen er en karrieremulighet, og barna ”rusk i maskineriet”:

¹⁵⁴ Ibid., s. 51

¹⁵⁵ Ibid., s. 58

¹⁵⁶ Ibid., s. 59

¹⁵⁷ Ibid., s. 122

¹⁵⁸ Ibid., s. 57

¹⁵⁹ Ibid., s. 79

Han hadde ingenting imot at man sosialiserte på portemonéene til folk. Tvert i mot gledet han seg en del over det. Men han var rasende over at man ikke sosialiserte sinnelagene mer. For ham var denne vreden et daglig kors å bære. Den nye skikken, å vurdere folk etter intelligenskvotienten – han fant den uridderlig. Det var på en måte som å kikke naturen i kortene. Det var fusk.¹⁶⁰

Oppsummert har man i sum her en nådeløs fremstilling av skolen som før det første dominert av *mennesker* uten innlevelsessevne, visjonsløse småborgere, for det andre er disse trekkene også *institusjonalisert* gjennom (og blir i romanen *anskueliggjort* av) fenomener som ubehjelpelige samnorsklærebøker, psykolog-vurderinger som erstatning for godt skjønn, karakterjag og resultatorientering som mål i stedet for generell menneskelig vekst:

De ville seire. For de hadde et argument, nei to argumenter, - som folk kunne forstå. For det første at de var flertallet. De var flest. Og så hadde de det neste: klassens gjennomsnittlige poeng-summer. Skolens poengsum ved hvert uteksaminert kull av 7.klassinger. Det var hele deres livsvisdom.¹⁶¹

Hva alternativet til denne skolen angår, så finner man ikke på samme måte utlegninger fra karakterene i boken om hva dennes meritter består i. I den grad man får et inntrykk av disse, går den frem av selve handlingsgangen – særlig mer konkret enn at det her er et fravær av den konkurransementaliteten og de negative trekkene beskrevet over, og at man her har lærere preget av levd liv, idealisme og menneskekunnskap, blir det ikke. Kanskje er dette romansitatet betegnende: ”Hvor ville du begynne, hvis du skulle reformere skolevesenet?”- Begynne?- Jeg vil i det hele tatt ikke begynne. Det skal råtne opp av seg selv.”¹⁶² Én interessant synsvinkel i så måte fremsettes likevel i et avisinnleggene i VG. Han trekker frem en scene hvor Jonas går sammen med faren, den tidligere sjømannen, langs bryggen og lytter til ”endeløse, utførlige monologer om skip og havner og de syv hav.”¹⁶³ Innsenderen foreslår at Bjørneboe her har gitt et bilde på det han ser som den idéelle læringssituasjon, hvor tingene er ”selvopplevde, gjennomtenkte og gjennomprøvde.”¹⁶⁴ Oppsummert synes det likevel å være grunnlag for å si at den mest slående kontrasten mellom skolene i bokens del en og del to, ligger i de *menneskelige* kvalitetene hos de som arbeider der. De *institusjonelle* svakhetene ved skolen forblir i boken først og fremst *påstander* fra karakterenes side, de *anskueliggjøres* ikke i særlig grad. Og det *teoretiseres* altså ikke fra disse karakterene rundt den alternative skolens filosofi, slik det *gjøres* rundt forfallet og manglene ved den offentlige skolen. Litt

¹⁶⁰ Ibid., s. 72

¹⁶¹ Ibid., s. 71

¹⁶² Ibid., s. 258

¹⁶³ Ibid., s. 27

¹⁶⁴ Myrberget, Lasse: ”Jonas’ og salamanderne”, VG 2/11-55

enkelt sagt, synes det som dens meritter først og fremst ligger i å være blottet for de umenneskelige trekkene til dens motstykke i boken. Eller: det kommer ikke klart frem i romanen hvilke meritter den måtte ha i tillegg til disse. Den mest konsise oppsummeringen her, finner man kanskje fra lærer Marx i boken, i et utsnitt som ligger nært opp til det Bjørneboe uttrykker i ”Pedagogikk og livssyn”-essayet:

”Men man kan si noe generelt. Karaktersystemet betyr en premiering av snusfornuften. Samtidig har det ført til en systematisk utryddelse av ethvert tilløp til åndsliv i skolene. I praksis drives der en heksejakt på åndslivet overalt hvor det måtte vise seg innen skolevesenet. Og dette lyder jo svært uskyldig. Skolene skal oppdra til ’nøkternhet’. Man oppdrar til nøkternhet. –Vel, Det er antagelig den værste forbrytelse man kan øve mot unge mennesker, det betyr at man tar fra dem deres ungdom, man amputerer barndommen i dem. Og derved rammer samfunnet seg selv; metoden slår tilbake i og med at det som skulle komme til av nytt ved enhver ny generasjon, det blir silet av, det blir drept i sin begynnelse.”¹⁶⁵

3.7. Pedagogisk innhold i Jonas-debatten

Drøftingen her vil falle i to deler – for det første en gjennomgang av *det spesifikt pedagogiske* innholdet i *Jonas* og Jonas-debatten i relasjon til bakgrunnsstoffet presentert over, for det andre noen refleksjoner over hva det sier om boken og debatten at dette spesifikt pedagogiske ikke går dypere enn det faktisk gjør. Følgende sitater kan sies å være noen typiske eksempler fra anmeldelsene på hva man primært oppfatter er kjernepunktene i den pedagogiske kritikken:

I likhet med en rekke fremstående pedagoger i fortid og nutid (...), mener [Bjørneboe] at barna blir forkvaklet av eksamensjaget, pensumgalskapen, karakter-vanviddet. Barna blir overforet med abstrakte kunnskaper og abstrakte resonnementer. Fantasien, barnets sentrale evne, blir gjengjeld underernært, til ubotelig skade også for øvrige anlegg.¹⁶⁶

Og at det er langt igjen vil vel de mest vidsynte av skolens folk være de første til å være enig i. At det ennå finnes mye seminarisme, sneversyn, uvitenhet og kulturløshet innenfor den norske lærerstanden er sørgelig, men skyldes vel ikke menneskelig ondskap, men menneskelig ufullkommenhet.¹⁶⁷

[*Jonas*] hudfletter konkurransementaliteten og den fantasi- og glededrepende ”nøkternheten”, det perverse pensum-jaget, ”avmytologisering” og forflatningen, en

¹⁶⁵ Bjørneboe, Jens. *Jonas*. Pax forlag, Oslo 1970, s. 257

¹⁶⁶ Houm, Dagbladet: ”Jens Bjørneboes nye roman”, 11/10-55

¹⁶⁷ Elster, Magli: ”Er vi alle salamandere”, Arbeiderbladet 11/10-55

”elevaktivitet” som nok i blant kan være nesten like mekanisk og åndsfortærende som pugget var *før*.¹⁶⁸

Som man ser, er dette karakteristikk som ikke så lett lar seg systematisere og sette inn i en større idéammenheng – mye av debatten foregår på et nivå hvor innholdet ikke uten videre lar seg lese som uttrykk for (pedagogiske) *idéer*. Skal man likevel sammenfatte hva betegnelser av typen sitert ovenfor (resepsjonen er full av lignende eksempler) henspiller på, kan man i hvert fall inkludere følgende punkter: boken utgjør et angrep på karaktersystemet og strebermentaliteten det medfører, på et ”mekanisert” skolesystem hvor eleven blir ”tannhjul” i systemet, og på at eleven som en konsekvens av dette mistes av syne som følge av dette systemets krav. En kritikk som i stor grad sammenfattes av Anders Lytters innlegg i Drammens tidende: ”Vurderer ikke både lærere og andre voksne [menneskeverdet] som oftest ut fra et likeså ensidig som forkastelig syn – det utatvendte nyttesynet?”¹⁶⁹ Det lar seg gjøre å se en slik type kritikk i forhold til enkelte ovennevnte trekk ved reformpedagogikken i Norge, f.eks. i forbindelse med den uniformeringen, sentraliseringen osv., med statens økende grad av inngripen i skolen for å realisere målene reformpedagogene (og Arbeiderpartiets politikere) setter seg. Om dette nok ikke er feil, så blir det overfladisk, da kritikken er såpass vag. En av innvendingene mot kritikken er da også at denne typen kritikk passer bedre på den *gamle* skolen, med den nye pedagogikken er det derimot i ferd med å bli for *mye* frihet for og fokus på eleven: ”[Bjørneboe] mener at folkeskolen har blitt verre med årene, mens den vel trass i alt har nærmet seg en liten smule de idealene han selv tror på”¹⁷⁰, sier en anmelder, og både Alf Larsen og et par leserinnlegg er inne på det samme – en indikasjon på at det ikke uten videre er klart *hva* ved skolen boken konkret sikter på i sin kritikk. De tre innleggene som gir den klareste og mest utfyllende tolkningen av hva de anser som målet for angrepene, pedagogisk sett, er antroposofene Karl Brodersen og Ernst Sørensen, samt Bjarne Lundgaard i en kronikk i Morgenbladet. Bjørneboes Steinerskolekollega Brodersen, leser i sitt korte VG-innlegg romanen som en anklage mot ”anonymiseringen av ansvarsforholdet ved barns oppdragelse i skolene” – og løsningen som ”antydnet i en skoleform som stiller læreren i et totalt ansvarsforhold til barnet og dets foreldre.”¹⁷¹ Han trekker videre frem ”en viss åndsfattigdom som preger lærebøker og direktiver.” Brodersen avslutter innlegget med et retorisk spørsmål: ”Har læreren i den offentlige skole den frihet en lærer må ha for å kunne innrette sin undervisning og

¹⁶⁸ Beyer, Edvard: ”Lille Marius i dag”, Bergens Tidende 26/10-55

¹⁶⁹ Lytser, Anders: ”Er du flink på skolen?” Drammens tidende 17/11-55

¹⁷⁰ Beyer, Bergens tidende 26/10-55

¹⁷¹ Brodersen, Karl: ”Har Bjørneboe skutt bom?”, VG 28/10-55

oppdragelse etter de barn han har for seg og ut fra de muligheter hn selv har som den menneske han er?” Lundgaards kronikk er en tolkning mye i samme retning, men mer utfyllende. I hans lesning er (i hvert fall spekulerer han slik) kontrasten mellom den ”vanlige” og den alternative skolen, et uttrykk for at Bjørneboe mener at ”skolens organisasjonsformer fremmer hver sine former for lærerholdning. Han mener at den mentalitet Strange representerer, den personlighetsløse, ligger som en latent personlig fristelse for oss som arbeider i statsskolene.¹⁷²” Denne personlige fristelsen er der ut fra følgende tankegang (som Bjørneboe selv også uttrykker seg i nærheten av i ”Da jeg skrev Jonas”):

Man kunne kanskje kalle det den institusjonaliserte fristelse. Alle pyramidalt organiserte, sentraldirigerte institusjoner fremmer en kollektiv holdning som det skal kraft til å motstå. Denne yrkesholdning kan lett føre til upersonlighet idet nemlig de menige innenfor institusjonen av misforstått lojalitetsfølelse overfører mer av sitt ansvar til institusjonen enn godt er. På den annen side har medlemmen av hierarkiet en tendens til utvidet maktfølelse. Slik oppstår en meget uheldig vekselvirkning som tenderer i retning av uselvstendighet hos de menige og en ikke-legal maktposisjon hos hierarkiet.¹⁷³

Ernst Sørensens artikkel ”Lærer Stranges synderegister”, er også et forsvar for *Jonas* som anklageskrift mot servilitet og manglende selvstendighet fra lærerstanden. Han konsentrerer seg imidlertid om konkrete eksempler fra egen erfaring på ”hvordan lærere avsatte og utslettet seg selv som pedagoger.”¹⁷⁴ Disse omhandler blant annet lærere som ukritisk følger skolepsykologens anbefalinger, som i språkstriden ikke tør å følge sin overbevisning av misforstått lojalitet til sine overordnede og deres instruksjer, og grelle eksempler fra lærebøker som oppmuntrer til naturvitenskapelige eksperimenter som i praksis er dyreplageri. ”Har disse bøker avstedkommet noen avsky-resolusjoner fra lærerne?”, er Sørensens retoriske spørsmål, og hans artikkel mer enn antyder at lærer Strange, ”den mann som aldri vil sette seg opp imot et direktiv fra myndighetene, hvor idiotisk det enn er, som aldri vil kritisere en offentlig lærebok, aldri vil ta avstand fra noe som har ’autoritetens’ stempel”, kanskje tross alt er mer betegnende for holdningene til den norske lærerstanden enn godt er.

Det *lar* seg altså gjøre, ut fra det ovennevnte, å lese ut av *Jonas* en kritikk av sider ved den skolepolitiske og pedagogiske utviklingen. Både av målet om skolepolitikk som sosial utjevningsspolitikk, om en undervisning bygget på sikker kunnskap heller enn skjønn, og målet om et apparat som plukker opp de med særskilte vansker, følger det logisk at

¹⁷² Lundgaard, Bjarne: ”Refleksjoner omkring ’Jonas’”, *Morgenbladet* 17/7 og 28/7-56

¹⁷³ Lundgaard, *Morgenbladet*

¹⁷⁴ Sørensen, Ernst: ”Lærer Stranges synderegister”, *Ordet* 1955, s. 475-481

gjennomføringen av disse kan føre med seg skyggesider i form økt sentralstyring, økt uniformering og ekspertvelde som erstatning for den enkelte lærers dømmekraft. Det ligger innbakt i både de norske reformpedagogikenes program om en vitenskapelig, empirisk basert skole (det som er vitenskapelig, objektivt riktig, utelukker automatisk alternativer) og det skolepolitiske målet om skolen som middel for sosial utjevning, med den *apparat*-byggingen det nødvendigvis medfører, at økt ensretting og sentralisering er en mulige negativ effekt. Dermed også at romanen kan leses som en reaksjon på denne utviklingen, en utvikling til fare for den statusen som "en del av åndslivet" pedagogikken ifølge Bjørneboe skal ha. Særlig samnorsken fremheves i *Jonas* som det grelleste utslaget av den kulturløsheten som ifølge Bjørneboe og hans medkritikere setter sitt preg på skolen. Om man kan lese noen egentlig kritikk av rådende pedagogiske *prinsipper* og *teorier* i romanen, er imidlertid en annen sak, noe jeg vil komme tilbake til under. Først vil jeg imidlertid se på noen av motargumentene kritikken mot skolen møter.

Et mye diskutert spørsmål i mottagelsen, er det som litt forenklet ganske enkelt kan uttrykkes slik: "Bjørneboe har fått leserens blikk rettet mot spørsmålet om det er *sant* det han forteller fra skolen."¹⁷⁵ De mest grundige forsøkene på å tilbakevise Bjørneboes kritikk dreier seg nettopp om å så tvil om hvorvidt hans fremstilling av Jonas' møte med skoleverket er *troverdig* og *tenkbar* i virkelighetens skole. Jeg vil la spørsmål som har med litteratursyn og forholdet litteratur/virkelighet å gjøre ligge her, og i stedet kort presentere argumentene som fremføres. Den krasseste her er Frihetens Jan Bull, som erklærer at Bjørneboe "anklager lærerstanden for imbesilitet og åndelig grusomhet"¹⁷⁶ til tross for at han er "en mann som overhodet ikke aner noe som helst om moderne folkeskole-metoder."¹⁷⁷ Skoleinspektør og psykolog Anne Marie Nørvig går mer systematisk til verks, og peker på hendelser i boken som ikke er i samsvar med reell praksis. Hun slår fast at det er utenkelig at ordblindhet som fenomen er ukjent for lærere i tidens skole, og sier med henvisning til de psykologiske testene Jonas blir utsatt for, at "det er meg umulig å tro på at noen normal skolepsykolog kunne feste lit til en IK tatt på et barn i så stor affekt (...) Skildringen er grotesk og helt usannsynlig."¹⁷⁸ Hun anser videre skildringen av barna på hjelpeskolen som ikke bare feilaktig, men farlig: "Slik ser barn på hjelpeskolen slett ikke ut i dag. Det er dypt åndssvake barn han beskriver." Konklusjonen blir at romanen må "leses som fabel, ikke som innlegg i tidens skoledebatt".

¹⁷⁵ Hestvold, Ole: "Jonas", Vårt Land 16/11-55

¹⁷⁶ Bull, Friheten 19/11-55

¹⁷⁷ Bull, Friheten 19/11-55

¹⁷⁸ Nørvig, Anne Marie, VG 23/11-55

Lærerinne Oline Sukkestad setter spørsmål ved om Jonas virkelig er ordblind, eller bare "leseveik", da en ordblind ikke vil kunne "bli kureret i en fart"¹⁷⁹ slik Jonas på det nærmeste blir i bokens andre del. Hun mener lærere heller enn å være villige medløpere for direktiver ovenfra, snarere hindres i sitt arbeid av slike direktiver, og anmoder Bjørneboe om å "ikke rette baker for smed". I tillegg til slike direkte innvendinger mot det de oppfatter som forfatterens virkelighetsoppfatning, etterlyser flere av skolens forsvarere i debatten, en forståelse for at selv om det finnes mange svakheter ved skolen, betyr ikke dette at man ikke beveger seg langsomt i riktig retning: "Jeg tror at tross alt er en prøvende og redelig *vilje til utvikling* det viktigste, og den viljen vet jeg er til stede i skolen i dag."¹⁸⁰ Generelt argumenterer man på en måte som tar Bjørneboes virkelighetsbeskrivelse i romanen på ordet, og kontrasterer beskrivelsen av skolen i romanen mot virkeligheten ved å fremheve det gode arbeidet som faktisk gjøres i skolen. Enkelte ganger kan man kanskje se noe "salamandersk" i noen av formuleringene som benyttes, i den forstand at man imøtegår bokens kritikk med argumenter som eksemplifiserer nettopp den type tankegang som Bjørneboe kritiserer. Nørvig kommenterer et romansitat om at barn som rømmer skolen, bare utgjør et isfjell av ulykkelige barn slik: "Det er kanskje grunn til å slå fast hvor usikker all vurdering av skolers virkninger på deres elever er, all den stund det inntil videre til nå ikke er foretatt noen sosiologisk-pedagogisk undersøkelse av atmosfæren i våre skoler og av den virkning denne atmosfæren har på barnas personlighetsutvikling."¹⁸¹ Overlærer Erling Slaatto avslutter på sin side en avfeining av Bjørneboes "forfeilede" angrep med en forsikring om at "imens vil den dynamiske prosess gå videre for å virkeliggjøre de intensjoner som lovgivning og normalplan gir uttrykk for, (...) i samband med Stortingsmelding nr. 9 om Tiltak til styrking av skoleverket."¹⁸² Dette er imidlertid spredte eksempler man ikke kan gjøre noe større poeng ut av. Det iøynefallende og sentrale her, er at partene kan sies å snakke forbi hverandre. Tolkningene av Bjørneboes kritikk er enten svært generelle, eller de henspiller på lærernes autoritetsbundenhet og skoleverkets hierkarkiske og sentraliserte organsering. De som forsvarer skolen, gjør det på bakgrunn av at hans beskrivelse av skolen ikke samsvarer med virkeligheten. De tar med andre ord romaninnholdet mer bokstavelig enn de som er mer velvillige mot Bjørneboe gjør.

¹⁷⁹ Sukkestad, Oline: "Var Jonas virkelig ordblind", VG 14/11-55

¹⁸⁰ Indergaard, Einar: "Salamanderkrigen", VG 7/11-55

¹⁸¹ Nørvig, VG 23/11-55

¹⁸² Slaatto, Erling: "Jens Bjørneboes 'Jonas'", VG 25/10-55

Oppsummert er det liten tvil om at *Jonas* – blant annet, til tross for forfatterens egne forsikringer om at skoleskildringen bare er en ytre rammehandling – må forstås som et angrep på etablert pedagogikk fra steinerhold. Alene dét at boken beskriver en gutt som vanskjøttes i den offentlige skolen, for så å bli reddet av en skole med klare steinertrekk, skulle være basis nok for en slik konklusjon, og er det for resepsjonen også. De som prøver å lese en *systematisk* kritikk ut av boken, fester seg som sett over, ved det hierarkiske preget i skolen, og ved en nyttetenkning over åndsutøvelse, autoritetstro over selvstendighet-mentalitet hos skolens folk. De fleste tolkninger stopper imidlertid ved å slå fast at enkelte spark her og der treffer, andre ikke. Alt i alt kan ikke *Jonas* sies å utløse en debatt om de pedagogiske *prinsippene* som ligger bak offentlig skoleførsel. Alf Larsen er inne på dette når han fra sitt antroposofiske ståsted anklager Bjørneboe for å skildre et alternativ som i virkeligheten kun skiller seg fra den offentlige skolen ved at menneskene som jobber der er dyktigere til å behandle barn, ikke ved at det ser ut til å være grunnleggende og gjennomgripende forskjell på menneskesynet og filosofien bak: ”Hvis ikke Steinerskolen hviler på helt nye prinsipper, på et fundamentalt nytt syn på menneskevesenet, (...) hvad skal vi da med en Steinerskole?”¹⁸³ Lærer Trygve Mong er inne på det samme, fra motsatt ståsted, som forsvarer av den bestående skole: ”Jeg kan ikke skjønne annet enn at Bjørneboes roman er full av ’symptomer’. Vi får ikke et øyeblikk vite hva sykdommen egentlig er, og naturligvis ennå mindre hva helbredelsen måtte være. Boka har dypest sett ingen idé. Det er løse og uforpliktende talemåter.”¹⁸⁴ Romanen utløser derimot en viss debatt om *konkrete forholdene* i skolene – ”er det sant hva Bjørneboe skriver”? Men også her er det nødvendig med forbehold. Bokens skildringer av skolen, f.eks. av lærer Strange og de inhumant gjennomførte skolepsykologiske testene som fører til at han blir tatt ut av skolen, oppfattes generelt ikke som virkelighetsnære nok til at man uten videre her kan snakke om noen roman som i realistisk tradisjon setter spesifikke, kritikkverdige forhold ved skolen under debatt. Man får riktignok, som vi har sett, svar fra skolefolk som kontrasterer romanen med hvordan ting foregår i virkeligheten (blant annet noen innlegg om ordblindeproblemet, og en artikkel i Dagbladet om mangelen på klasser for disse i Oslo skolen¹⁸⁵), men det råder bred enighet om at Bjørneboe tar hardt i, og med vilje karikerer. Dermed får man, i tillegg til diskusjon rundt skolen, like mye en diskusjon rundt *forfatteren*, og hva han egentlig mener. Forlaget markedsfører romanen som en bok som ”vil utløse et pedagogisk jordskjelv”- jordskjelv ble det, men ikke i en slik form av at man får en

¹⁸³ Larsen, Alf, Farmand 17/12-55

¹⁸⁴ Mong, Trygve: ”Salamandriske refleksjoner”, VG 24/10-55

¹⁸⁵ ”For få klasser i Oslo for ordblinde barn”, Dagbladet 24/11-55

debatt rundt skolen hvor det lar seg klart definere *hva* forfatteren og hans medspillere vil til livs, og hvilke bøtemidler de foreslår. Kritikken har en form som ikke er klarere enn at den i stedet fører ulike typer andre reaksjoner. Noen avviser angrepet som usant eller sterkt overdrevent, og dermed urimelig. Andre leser generelle poenger ut av den, som kritikk mot ”nyttetenkning”¹⁸⁶ og ”strebervesen” i skolen, en appell til medmenneskelighet, eller en beskrivelse av den ”latente fristelse”¹⁸⁷ lærerne møter. Andre igjen leter et romanens egentlige poeng annetsteds enn som en kritikk av samtidens skole, som Chavillon (hvis artikkel jeg vil se nærmere på senere), og langt senere Inge Kristiansen og Kai Skagen, som leser boken i lys av den steinerske metafysikk. Samlet sett er det ingen tvil om at Bjørneboe setter i gang en opphetet debatt om (blant annet) samtidens skolevesen, men som i hvert fall når det gjelder pedagogiske spørsmål, bare i begrenset grad kan sies å være en *idé*-debatt.

Ellers kan det avslutningsvis være verdt å bemerke at denne drøftingen viser at en del forestillinger som vel er en del av det generelle ettermælet til *Jonas*, og som i hvert fall den gjennomsnittlige leser sikkert ofte vil ha som en del av sin forventningshorisont i møtet med boken i dag, er feilaktige. *Jonas* kan vel i dag sies å ha status som en slags ”oppfølger” til *Gift*, den vekker assosiasjoner om et middelaldersk og bakstrebersk skolesystem befolket av mennesker som aldri har hørt om og ikke vet å forholde seg til et moderne fenomen som ordblindhet. Men Strange og de andre er altså en del av en progressiv og fremtidsorientert bevegelse som nettopp jobber systematisk for å kartlegge elevenes vanskeligheter vitenskapelig (Nørvig har som en av sine innvendinger mot boken at er utenkelig at det i 1955 skulle kunne finnes ”en lærerinne som ikke inntil lede har lest og hørt om ordblinde barn”¹⁸⁸) – det er jo faktisk nettopp denne vitenskapelige og psykologiske orienteringen som er et av Bjørneboes ankepunkter. Reformpedagogikken oppstår altså i tillegg nettopp som en reaksjon på den mekaniske puggingen av latinske vers og ”byer i Belgia” man fant tidligere. Videre er det altså for enkelt å si at Bjørneboes roman fungerer som en vekker som gjør allmennheten oppmerksom på hvordan ting egentlig foregår i skolene rundt omkring (slik man kanskje i dag kan forestille seg det), da det i mottagelsen råder bred enighet om at romanens beskrivelser av skoleverket ikke er realistisk og virkelighetsnær, men i beste fall overdreven, i verste fall helt gal.

¹⁸⁶ Lytser, Drammens tidende 24/10-55

¹⁸⁷ Lundgaard, Morgenbladet 17/7 og 28/7-56

¹⁸⁸ Nørvig, VG 23/11-55

3.8. Antroposofisk kritikk av Jonas

Alf Larsen, som drev det antroposofiske tidsskriftet *Janus* til det gikk inn under krigen, og hadde til felles med Bjørneboe hans beundring for Steiner, men på mange måter var hans rake motpol hva temperament og politiske synspunkter angår, går hardt ut mot boken i artikkelen ”I skolestriden”, trykket i *Farmand* 17/12-55. Ifølge ham er boken ”en oppvisning i puerilitet”¹⁸⁹ – og han hevder Bjørneboe bare er ”oppsatt på å kritisere en skole som han tror han kan gjøre bedre bare ved å være flinkere til å omgås barn og snillere.”¹⁹⁰ I hans øyne fremstilles den alternative skolen i boken (som han tar for gitt at er en Steinerskole) som en ”zigeunerleir.”¹⁹¹ Larsen angriper på to fronter, for det første kan han ikke skjønne at Sigurd Hoel setter den så høyt som kunstverk (jf. Andersens estetiske kriterium), for det andre angriper han den på ideologisk grunnlag, ”som et typisk humanistisk produkt og ikke som et representativt antroposofisk-”¹⁹² Han hefter seg blant annet ved at Bjørneboe lar en av lærerne ved skolen uttale at ”vi har ingen andre prinsipper enn en viss erfaring.” For Larsen er dette rett og slett et brudd med Steiners lære - ”jeg har lært av Rudolf Steiner at et barn i de første fjorten år av sitt liv først og fremst skal *lyde*.”¹⁹³ I stedet for at skolen i boken blir noen idealskole, ender Bjørneboe opp med å ”ytterligere forvirre nutidens opdragelsesproblem.”¹⁹⁴ I stedet for, som Larsen mener er påkrevd og riktig, å kritisere skolen med utgangspunkt i Steiner som alternativ, har Bjørneboe etter dennes oppfatning fremstilt en alternativ skole som i bunn og grunn deler de samme grunnleggende feil som den offentlige skolen har:

Hvis ikke Steinerskolen hviler på helt nye prinsipper, på et fundamentalt nytt syn på menneskevesenet og på målet for dets utvikling til full 'menneske-lighet', hvad skal vi da med en Steinerskole? Da er jo den moderne frie, humanitære skole god nok, det gjelder bare å finne de rette 'princippløse' lærere som kan 'omgås' barna og 'ta dem med det gode.’¹⁹⁵

Larsens kritikk er for det første en *konserverativ* kritikk mot den 'principp-løshet' og mangel på disiplin han finner i skildringen av Bjørneboes idealskole, i strid med ”den livets lære at både barn og voksne skal lære med det onde hvis de ikke vil lære med det gode.”¹⁹⁶ Den retter seg *både* mot den (av Bjørneboe fortegnede) offentlige skolen hvor barnet i virkeligheten gjør

¹⁸⁹ Larsen, Alf, *Farmand* 7/12-55

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ Ibid.

¹⁹² Ibid.

¹⁹³ Ibid.

¹⁹⁴ Ibid.

¹⁹⁵ Ibid.

¹⁹⁶ Ibid.

"omtrent som de vilde, og følgelig heller ikke lærte noe ordentlig"¹⁹⁷ og mot den (idealiserende og 'sjablon'-aktige) Steinerskolen Bjørneboe skal være forsvarer og representant for, men som i boken skildres med nettopp disse trekkene. Slik Larsen ser det, er forfatterens angrep dermed forfeilet blant annet fordi hans alternativ kun skiller seg fra målet for angrepet gjennom å tilby *mer av* det som er feil ved den eksisterende skole. Det underliggende menneskesynet i den alternative skolen er i Larsens lesning, om ikke identisk med, så i hvert fall beslektet med det den kritiserer i for stor grad. Dermed er vi over på at Larsen for det andre også kritiserer Bjørneboe ut fra det som for han er et *genuint antroposofisk* ståsted - i motsetning til Bjørneboes forflattede og (av humanismen) besmittede variant. I stedet for å ta til orde for en oppdragelse ut fra "et annet ideal, i et annet *menneskebilde* enn det som er nutidens"¹⁹⁸, bedriver Bjørneboe ut fra Larsens perspektiv lefling med nettopp disse nåtidens idealer. Samlet erklærer han romanen for å være "den rene røre hva idéer, prinsipper og åndsretninger angår", og pedagogisk sett en bok som tilsynelatende nettopp går inn for "den moderne, frie arbeidsskole."¹⁹⁹

Ernst Sørensen går i sitt tilsvarende²⁰⁰ i rette med Larsen på tre punkter. For det første anklager han den "gamle estet og litteraturskjønner" Larsen for å "falle for den filisterfristelse å bedømme en roman ved å sammenholde den med den ytre virkelighet", ved å uten videre gå ut fra at det er en Steinerskole som skildres i Jonas: "Kunne ikke Alf Larsen tenke seg muligheten av at en dikter som Jens Bjørneboe (...) har villet anskueliggjøre en *streben* mot en virkelig menneskeskole og alle de vanskeligheter som da uvilkaarlig melder seg?"²⁰¹ I tillegg kjøper han ikke uten videre Larsens fremstilling av barnets behov for disiplin og autoritet: "Ord som prinsipper og lydighet kan også misforståes. Og i Alf Larsens kategoriske formulering kan de lett få en annen mening enn den Steiner har lagt i dem. Barna skal først og fremst gjøres lydhøre, da blir de virkelige lyd-ige. Ellers blir de bare veldresserte."²⁰² Hans tredje poeng er at antroposofien, som Steiner startet med det for øye å "arbeide frem et nytt spiritualistisk verdensbilde", ikke er noe "motstykke til humanisme, sosialisme og radikalisme"²⁰³, slik Larsen langt på vei ser ut til å mene. Antroposofien er noe annet og mer enn dette, men ikke av den grunn deres rake motsetning som utelukker ethvert innslag derfra,

¹⁹⁷ Ibid.

¹⁹⁸ Ibid.

¹⁹⁹ Ibid.

²⁰⁰ Sørensen, Ernst: "Alf Larsen og vi andre", Horisont 1955, s. 375-80

²⁰¹ Ibid.

²⁰² Ibid.

²⁰³ Ibid.

og ”spørsmålsstillingen” er derfor ”meningsløs.”²⁰⁴

Man har altså også på *antroposofisk* side har en diskusjon om hva den pedagogiske kritikken i *Jonas* består av - en diskusjon hvor Larsen på den ene siden erklærer Bjørneboe for å legge seg alt for nært opp til de idealene han skal kritisere, mens Sørensen altså anklager Larsen for å ha misforstått Steiners autoritetsbegrep. Man gjenfinner her trekk fra den generelle debatten, både spørsmål om hva som skal forstås å være adressen for til Bjørneboes kritikk, spørsmålet om hva han har å sette i stedet, og diskusjon om hvordan man skal forstå romanstoffet i forhold til den konkrete virkeligheten.

3.9. Kort om *Jonas* og språkstriden

I tillegg til skolekritikken, oppfattes også *Jonas* som et innlegg i den norske språkstriden, hvor temperaturen var svært høy på 50-tallet. Sakens kjerne var *samnorsk*politikken, som var et politisk vedtatt forsøk på å gradvis forene riksmål og nynorsk til ett, felles skriftspråk. Historisk sett bunnet dette i den av Stortinget oppnevnte rettskrivningsnemnden i 1934, og deres nye rettskrivning av 1938. Lærebøker og lese- og skriveopplæring foregikk på 1950-tallet ut fra denne nye tilnærmings-rettskrivningsreformen, hvor tallet på dobbeltformer var kraftig skjært ned – ”mel” ble til ”mjøl”, ”kaken” ble til ”kaka” osv.²⁰⁵ Denne politikken førte til *retteaksjonen* i 1953, hvor foreldre i Osloskolene gikk sammen om å endre bøyningsformer og ordvalg i lærebøkene de fant uforsvarlige. I Bjørneboes roman blir bruken av samnorsk et sentralt salamandertrekk:

Karl Brodersen fortalte i vår samtale at Jens Bjørneboe stod bak en oppfatning av *spåket som et kunstverk* (...) Man var ikke [i Steinerskolen] fremmed for en språkfornyelse. Samnorsken var imidlertid en ukultur der man hadde klusset med strukturen i språket. Denne konstruksjonen – hevdet Bjørneboe – bøyde salamanderen Strange og hans likesinnede seg for fordi det var *Statens* samnorsk.²⁰⁶

I tillegg til å gjengi brev skrevet av Strange på et ubehjelpelig og karikert samnorsk, er romanen innom denne problematikken også andre steder, som her i en samtale mellom Strange og ”Kråka”:

²⁰⁴ Ibid.

²⁰⁵ Eksempler fra 50-tallslærebøker, hentet fra. Tollefsen. *Visjon av en ny skole*, s. 260

²⁰⁶ Tollefsen, s. 246

En stund snakket de sammen om lærernes store vanskeligheter med å få barna til å skrive naturlig på den måten som staten hadde bestemt at var naturlig. Det var ikke lett å viske ut sporene av en flere århundrer gammel sprogkultur.²⁰⁷

I tillegg til at salamander-begrepet altså knyttes til samnorsken, i tilbakeblikket på Jungmannens historie, har man også et parti som synes å knytte det til folk fra bygda – det beskriver hvordan elevene i Jungmannens klasse avbryter en Goethe-resitasjon fra kateteret:

(...) og i det samme rekker en av bondestudentene opp. September avbryter vennlig. ”Ka e det?”- ”Eg tror ikkje detta høyrer med til pensum”.- September åpner munnen uten å finne svar. Og flere rekker opp. ”Me tror ikkje heller det!”- ”Nei, det gjer ikkje det!”- ”No vil me ha pensum!”- September ser seg om (...) Han tørker seg i øynene og forsamlingen ler. Det er lærerskolefolk og seminarister de fleste av dem. De veksler triumferende blikk, Norges vordende lærerstand.²⁰⁸

Med det ovennevnte som bakgrunn, vil jeg kort nevne en liten gruppe innlegg i Jonas-resepsjonen som ikke først og fremst reagerer på fremstillingen av skolens folk, men på fremstillingen av andre grupper. Steen Benneche reagerer som riksmålsmann sterkt på fremstillingen av sine meningsmotstandere landsmålstilhengerne i sin anmeldelse i i Fædrelandsvennen, Dagningens anmelder finner at boken er nedlatende overfor folk fra bygda, og en leser kritiserer også måten kvinner skildres på i romanen. Dette er ikke noe jeg ønsker å gjøre for mye ut av her, da denne problematikken ikke kan sies å utgjøre noe mer enn en sidegren i både romanen og debatten. Jeg vil likevel ta en rask kikk på disse innleggene, og med utgangspunkt i disse fremheve noen poenger som er relevante også i forhold til resten av debatten. Benneche innrømmer i sin anmeldelse at *Jonas* er en fengslende roman, men reagerer altså sterkt på at forfatteren Bjørneboe slik han ser det ”jonglerer” språkstriden over fra det ”kulturelle” til det ”moralske” plan²⁰⁹, ved å fremstille samnorskbrukernes stillingstagen (eller mangel på den) i språkspørsmålet som et utslag ikke av rasjonelle overveielse, men av deres slette karakter, av deres salamandernatur: Han kommenterer syrlig: ”Gudskjelov ferdes ikke disse salamanderne maskerte blant oss, de er alle lett kjennelige på at de er tilhengere av samnorsk”. Slik Benneche ser det, taler boken om ”moralsk kvalitativ” og ”intelligensmessig” forskjell på de to språkfraksjonene, noe han ikke kan akseptere selv om han står på Bjørneboes side. Dagningens anmelder gjør altså på sin side et hovedpoeng ut av hvordan forfatteren skildrer folk fra bygda. Han mener forfatteren blant annet med den ovennevnte scenen fra Jungmannens historie, ”diskriminerar ei stor folkegruppe,

²⁰⁷ Bjørneboe, Jens. *Jonas*. Pax forlag, Oslo 1970, s. 37

²⁰⁸ Ibid., s. 230

²⁰⁹ Benneche, Steen: Gud bevare meg for mine venner, mine fiender skal jeg klare selv”, Fædrelandsvennen 15/10-55

bygdeungdomen, som ”heilt sidan vi fekk skular i nyare tid, har lote stri mot langt større vanskar, både økonomiske og kulturelle, enn Jonas gjer i sin ’salamanderskule.’”²¹⁰ En tredje anmelder kommenterer dessuten en ”kvinnefiendtlighet, eller rettere sagt en konsekvent nektelse av at kvinnen eksisterer som menneske (...) i boken om Jonas”²¹¹. Kvinner dukker bare opp som bipersoner i romanen.

Slike innvendinger som dette er alt i alt ikke blant hovedpoengene i debatten, slik jeg ser det. To poenger er likevel verdt å fremheve. For det første det generelle poenget at når det gjelder koblingen på språkstriden, så er denne nok en faktor som er med på å *forklare* og *bidra til* den opphetede temperaturen i Jonas-debatten – også i språkstriden var nemlig temperaturen svært høy, og på samme måte som i sin bruk av salamander-begrepet, er det betente temaer Bjørneboe her rører ved. For det andre kan den type kritikk som er presentert over, sees som relevant i forhold til andre poenger jeg allerede har behandlet tidligere. Den er relevant i forhold til betraktningene om romansjangeren (og mottagelsen av romaner) som idéhistorisk materiale, ved at den nok en gang illustrerer hvor vidt tolkningsrommet blir – det er karakteristisk for Jonas-debatten hvordan den ”hefter seg” på andre konfliktlinjer, som språkstriden. Den er relevant i forhold til det pedagogiske, ved at samnorskpolitikken og de norske lærebøkene øyensynlig har virket som en rød klut på Bjørneboe (satiren over dette i romanen er krass og nådeløs), og synes å fortone seg for ham som noe av et stjerneeksempel på de negative kvalitetene (kulturløsheten, åndsfattigdommen, den visjonsløse og ensidig snevre praktiske tenkning) som preger skolen, ved at den utgjør et forsøk på å redusere språket som historisk kulturfrembringelse og –tradisjon til noe man kan regulere ved flertallsvedtak. Samtidig kan man lese samnorsksatiren i boken som et verktøy og *middel* for Bjørneboe i boken til å illustrere og uttrykke en mer generell kritikk mot skolevesenet, ved at den peker mot de ovennevnte negative kvalitetene – altså et innhugg i språkstriden som samtidig er uttrykk for en mer generell kritikk mot skolen.

²¹⁰ Bjørge, Trygve: ”Frå ’Salamanderkrigen’ mot Jonas”, Dagningen 12/12-55

²¹¹ Elster, Arbeiderbladet 11/10-55

Del 4: Jonas som generasjonsskildring

Jeg tar i denne delen utgangspunkt i René Chavillons artikkel ”Jonas – et tidsoppgjør”²¹², trykket i tidsskriftet *Epoke* i januar 1956, hvor romanen leses som primært som en generasjonsskildring, ikke en skoleroman. Jeg vil først ta for meg selve artikkelen, deretter se nærmere på romanstoffet som kan knyttes til Chavillons hypotese, for til slutt å se på Bjørneboes essay ”Hans Jæger” fra 1955, som synes å støtte opp om nettopp dette perspektivet.

4.1. René Chavillons *Jonas*-artikkel

Chavillons gir i sin artikkel eksplisitt uttrykk for at han velger å se bort fra skoleproblematikken - han fremhever altså i stedet at boken også er en generasjonsskildring. I hans lesning er bokens hovedpersoner uttrykk for ”tidsånden” i tre ulike generasjoner, den beskriver ”stevnemøtet mellom tre generasjoner, gammelsosialistene, ’violinene som aldri ble spillet på’ og nykomlingene.”²¹³ Kjernen i boken er for Chavillon ”oppgjøret med dagens strømlinjede sosialisme og et forsvar av den – for Bjørneboe – genuine radikalisme.”²¹⁴ Den nye tids menn er representert ved blant annet lektor Strange, men også den genierklærte modernistdikteren Ligård. Jonas hører også til her, men som offer for tidsånden, heller enn representant for den. Gammelsosialistene er idealistene overlærer Jochumsen og litteraturanmelderen Werner – begge skildret som sympatiske skikkelser som resignert må innse at tidsånden har skiftet og mange av idealene de har kjempet for i beste fall er på vikende front. Til slutt har man ”den tause generasjon”, ”violinene som aldri ble spillet på” – generasjon som ble voksne rundt krigen, representert ved Marx og Jungmannen. Disse er ”idealister uten mål”, ”opprørere uten noe å gjøre opprør mot”, ”latente radikalere”²¹⁵ – desillusjonerte av Moskva-prosessene og annen verdenskrig. Samlet blir boken for Chavillon et anklageskrift mot en samtid som nettopp aksepterer og opprettholder en slik status quo hvor de som søker et ideal å tro på er dømt til å forbli ”hjemløse.”²¹⁶ Han konkluderer med at ”Bjørneboes sympati ligger hos radikaleren – som ikke forveksler radikalisme hverken med

²¹² Chavillon, René: ”Jonas – et tidsoppgjør”, *Epoke* 28/1-56

²¹³ Ibid.

²¹⁴ Ibid.

²¹⁵ Chavillon, René: ”Jonas – et tidsoppgjør”, *Epoke* 28/1-56

²¹⁶ Ibid.

sosialisme, antroposofi eller noe som helst annet”, og gir dermed Alf Larsen rett i at Bjørneboe er ”mer radikaler og humanist enn han er antroposof”²¹⁷, men fra Chavillons synsvinkel innebærer ikke dette en kritikk for forfatteren. Samlet er altså Chavillons hypotese at *Jonas* er et anklageskrift mot en samtid hvor den (sosialistiske) eldre gardes idealer er blitt sviktet, og hvor en desillusjonert generasjon nye potensielle radikaler ikke lenger har noe genuint å tro på. Jeg vil se nærmere på romanstoffet og essayet ”Hans Jæger” i et forsøk på å vurdere hvor legitim denne synvinkelen er, og å konkretisere hva denne generasjons-kritikken til Bjørneboe eventuelt måtte bestå i.

4.2. *Jonas*-stoff relatert til generasjonstematikken

Om man går til romanen, og ser på den ut fra Chavillons artikkel, gis det gjennom sitater og indre monologer innblikk både i gammelradikalernes og den nye generasjonens verdensoppfatning, som ikke bare synes å underbygge hans lesning, men å konkretisere hva kløften mellom generasjonene består i. Scenene hvor Werner ser tilbake på overlærer Jochumsens livsverk etter hans død, er eksempler på dette:

De hadde sittet sammen og gjennomgått manuskriptene, ord for ord. Og de hadde trodd at alt dette skulle hjelpe. Ja, det hadde jo også hjulpet på mange måter. Det var lettere for en fisker å kjøpe seg et par sjøstøvler i dag enn det hadde vært den gangen. Og det var Jochums og hans og mange andres skyld. Jo, de var kommet dit. Men noe var blitt borte på veien. Noe. Pokker måtte vite hva det var.²¹⁸

Et senere avsnitt her indikerer at det her, som i skolekritikken, er sneversynt materialisme det igjen henspilles på – på et åndsliv som har blitt rammet på veien mot materiell velstand:

Var det dette det hadde ført til, sosialismen og hele faenskapet? Til åndelig demokrati. Dette var målet. Dette var Jochumsens ettermæle. Snille, gode Jochum! Du som både hadde forstand og hjertelag. Nu tramper de på deg med de store, klamme, skitne lærerføttene sine. Nu tramper de på Jochum, tramper navnet ditt bort! Disse svina som har snyltet på deg slik som gjerdesmutteren på ørneryggen.²¹⁹

I de kapitlene hvor Jungmannen forteller sin historie, synes man man videre å få et innblikk i hva han og hans kumpaners nihilisme består i:

²¹⁷ Ibid.

²¹⁸ Bjørneboe, Jens. *Jonas*. Pax forlag, Oslo 1970, s. 112

²¹⁹ Ibid., s. 131-32

Dere må da huske på at alle andre har sitt: Noen er kristelige, noen er nazister, noen står i partiet, noen er kommunister, noen tror på multiplikasjonstabellen, og noen tror på Freud. Det er bare vi fire som ikke trives. Vi vantrives noe aldeles kolossalt.²²⁰

I denne delen fortelles det videre hvordan Jungmannen fikk sin ”egentlige konfirmasjon”²²¹ som 13-åring gjennom lesningen av en bok om konsentrasjonsleiren KZ Oranienburg, en bok som gjennom grusomhetene den skildrer setter hans ”verden på hodet.”²²² Her er Bjørneboe selvbiografisk²²³, en klar indikasjon på at Jungmannens verdensanskuelse i noen grad samsvarer med Bjørneboes. Virkningen de grusomme verdensbegivenhetene i denne tidsepoken har på Jungmannen, beskrives slik:

Denne konfirmasjonen har jeg felles med dere, og den ble bestemmende for all min senere livsfølelse (...) Vi kom for sent til kakefatet, og det lot seg ikke lenger gjøre å se at de fattede restene og smulene engang hadde vært våre fedres kransekake. Det var umulig for oss å skjønne annet enn én ting: I våre avgjørende, første ungdomsår gikk verden under.²²⁴

4.3. ”Hans Jæger”

I forbindelse med Chavillons artikkel, vil jeg altså fremheve en annen Bjørneboe-artikkel, nemlig artikkelen om Hans Jæger. Her anlegger han, med utgangspunkt i Jæger som ”Norges første store, lurvete metafysiker”²²⁵, et helhetsperspektiv på epoken 1905-55 i Norge som har klare berøringspunkter med Chavillons poenger og *Jonas* som roman. Kjernen i artikkelen er at århundreskiftets norske radikalere gikk seg vill i en misforstått og malplassert nasjonalisme hvor de så unionsoppløsningen i 1905 som ”århundrets viktigste begivenhet.”²²⁶ Som følge av å ha rotet seg inn i denne nasjonalistiske blindgaten har de siden blitt stående helt isolert fra en ny generasjon potensielle radikalere som, rystet og desillusjonerte av begivenheter som ”Riksdagbranden, Moskva-prosessene og Ossietzky’s Nobelpris”, har stått uforstående til

²²⁰ Ibid., s. 251

²²¹ Ibid., s. 263

²²² Ibid., s. 263

²²³ Wandrup, Fredrik. *Jens Bjørneboe. Mannen, myten og kunsten*. Gyldendal, Oslo 1984, s. 24. Boken er *Myrsoldater* av Wolfgang Langhoff. I Jungmannens historie skildres også en sedelighetssak som ser ut til å ligne den Bjørneboe var involvert i i sin ungdom.

²²⁴ Bjørneboe, Jens. *Jonas*. Pax forlag, Oslo 1970, s. 264

²²⁵ Bjørneboe, Jens: ”Hans Jæger”. *Samlede essays. Kultur I*. Pax forlag, Oslo 1996 (opprinnelig trykt i *Spektrum* 1955),, s. 110

²²⁶ Ibid., s. 110

denne holdningen og svart med å ”straffe alt det der med glemsel.”²²⁷ Frarøvet muligheten til samfølelse med generasjonen før dem, reagerer den nye generasjonen (foruten hovedgruppen, som på ”salamandervis” ikke reagerer i det hele tatt, men tilpasser seg situasjonen), på to måter: modernisten ”avsier seg sitt forhold til et helt umulig samfunn” og ”dikter om hvor utilpass han føler seg”, den radikale ”handler ut fra samme grunnopplevelse”, men ”bevarer sitt viljesforhold til virkeligheten”²²⁸ og insisterer på at det fremdeles er mulig å forandre verden. Jægers plass oppe i det hele er som representant for muligheten som glapp rundt århundreskiftet, som en som i motsetning til flertallet så forbi det nasjonale, men som ”tapte seg bort i seksualspørsmål og uvesentligheter.”²²⁹

Bjørneboe opererer altså her med et klart skille mellom to generasjoner – gammeradikalerne og den nye generasjon, bestående av modernister og radikalere, og postulerer et krystallklart skille mellom disse: ”jeg tror neppe at to generasjoner noensinne har stått mer uforstående overfor hverandre, enn vi og våre forgjengere gjør i dag.”²³⁰ Hva som kjennetegner disse to generasjonene, og skillet mellom dem, kan oppsummeres slik: den opprinnelige radikale bevegelsen fra forrige århundre, representert altså av blant andre Jæger, frigjorde krefter som ble ”suget til seg” av nasjonalismen og ”begrepet *Norge*”²³¹, og kanalisert inn i målkamp og isolasjonisme – man kjempet for ”det nasjonale i stedet for det menneskelige”²³², det gikk ”politikk i radikalismen.”²³³ Det som i Bjørneboes fremstilling så dramatisk besørger bruddet mellom generasjonene, er videre de dramatiske verdensbegivenheten på 30- og 40-tallet:

Det første jeg virkelig husker av verden, var Hitlers maktovertagelse, så min politiske bevissthet må altså skrive seg fra 1933. Jeg var da tretten år, og det er jo et uheldig tall. I løpet av de følgende årene ble hele den positive og fremskrittsoptimistiske materialisme fra 1905 sopt i vasken. Vi tror praktisk talt ikke på noen ting lenger. Forrige generasjon har trodd for oss, og det gikk ikke helt bra.²³⁴

For Bjørneboe står 50-årene som en ny mulighet for Jæger-typen, ”gralsridderen”²³⁵: ”åtti- og nittiårene hadde mer tilfelles med vår tid enn med de mellomliggende årtier; fremfor alt et visst metafysisk klima, en velkjent fornemmelse av at man var kommet på feil klode; for dette

²²⁷ Ibid., s. 111

²²⁸ Ibid., s. 113

²²⁹ Ibid., s. 114

²³⁰ Ibid., s. 111

²³¹ Ibid., s. 115

²³² Ibid., s. 115

²³³ Ibid., s. 110

²³⁴ Ibid., s. 112

²³⁵ Gralsridder-tematikken som også er en del av essayet er relevant også i forhold til oppgavens neste del. Jeg kommer tilbake til denne delen av essayinnholdet der.

her kunne da umulig være meningen!”²³⁶ Blant de som reagerer på dette metafysiske lavtrykket på andre måter enn ved å akseptere og tilpasse seg det, har man altså modernistene eller ”nyromantikerne” som ”avsier seg sitt forhold til et helt urimelig samfunn”²³⁷ og radikalerne som ”velger å kurere sin vantrivsel ved å reparere på verden.”²³⁸

Samlet sett mener jeg denne gjennomgangen gir grunnlag for å konstatere at Chavillons artikkel presenterer en fruktbar og relevant måte å tilnærme seg *Jonas* på. Den lar seg underbygge av tekstpartiene vi har sett på i romanen (hvor Jungmannens historie også har elementer av Bjørneboes egen biografi i seg, blant annet opplevelsen av å få sitt verdensbilde splintret som følge av grusomhetene i forkant av og under 2.verdenskrig), og lar seg ramme inn av Jæger-essayet med så liten grad av friksjon, at sammenhengen når den først er påpekt fremstår som åpenbar. Det virker forøvrig ikke usannsynlig at Chavillons artikkel nettopp er basert på dette essayet. Uansett mener jeg altså at romanen dermed kan leses ut fra denne Bjørneboes versjon av den norske idéhistorien etter 1905 – som altså er i hans utgave er en historie om *forfall* og forspilte muligheter, om de genuine, ekteføyte, *idealistiske* motivers nederlag for en *tilpasningsideologi* som ensidig fokuserer på det materielle og glemmer kulturen. Opportunister (salamandere) kaprer sosialismen, og de ”latente radikale” (gralsriddere/hjemløse sjeler) har ikke lenger noe å tro på. Disse idéene blir dermed også relevante for Bjørneboes skolekritikk – det han kritiserer ved skolen, er nettopp at den uten motstand lar seg prege av disse generelle, nedbrytende utviklingstrekkene i samtiden. De samme idéene kan videre forstås, på den ene side, i lys av de antroposofisk inspirerte romantikkene vi skal se på i neste del – men også på den andre, i lys av Bjørneboes individualisme, hans nærmest romantiske fordring om idealisme og forkjærlighet for ”de brennende hjerter.” Allerede her synes med andre ord de motsetningene mellom den konservative skjønnånden og den radikale samfunnsrefseren²³⁹ Bjørneboe som ble så tydelige på 60-tallet, å være til stede. Sett i Chavillons perspektiv, som jeg altså anser for å være idéhistorisk relevant og gyldig, er romanen *Jonas* dermed også bærer av en generell samfunnskritikk, rettet mot generelle utviklingstrekk, ikke bare mot skolen. Jeg vil avslutningsvis i denne delen kort kommentere dette i forhold til det såkalte ”Kulturbrevet” fra 1945.

²³⁶ Ibid., s 112

²³⁷ Ibid., s 113

²³⁸ Ibid., s 113

²³⁹ Dette kommenteres eksplisitt i Egeland, Erik: ”’Jeg setter pris på vanskelige elever’ – konservativ anarkist har suksess”, Morgenbladet 22/10-55, i Rem, Håvard (red.). *Samtaler med Jens Bjørneboe*. Dreyers Forlag, Oslo 1987.

4.4. Kulturbrevet 1945

Som vist i fremstillingen av både den pedagogiske og den mer generelle samtidskritikken i forbindelse med *Jonas*, er slagsiden mot materialisme, intellektuell sneversynthet og kulturell forflatning, helt sentrale trekk her. I et forsøk på å illustrere et generelt poeng her, vil jeg kort trekke inn det såkalte ”Kulturbrevet” fra 1945. Dette var et åpent brev sendt til den nye regjeringen etter freden 1945, og dreide seg om hvordan plassen til ”kultur-institusjoner, -kanaler og-redskaper”²⁴⁰, og arbeidsforholdene til ”de kreative krefter”²⁴¹ generelt, kunne sikres i gjenoppbyggingsarbeidet etter krigen. Blant de ti innsenderne var blant annet forfatterne Sigurd Hoel og Johan Borgen. Reidar Huseby forteller imidlertid i artikkelen jeg her refererer til (se note), om hvordan han som ung journalist i 1951 møtte en desillusjonert Hoel i samtale om dette brevet:

Jeg møtte en resignert forfatter. Med klar brodd til såvel adressaten (Regjeringen) og til pressen konstaterte Hoel at Kulturbrevet var blitt ’anerkjent ihjel’. Et par år senere, da dokumentet ble utgitt i nytt opplag, utdypet Hoel sin skuffelse på denne måten: ’Alle Oslo-avisene og en lang rekke aviser rundt om i landet trykte brevet i sin helhet eller i utdrag. Mange aviser skrev ledende artikler om det og anbefalte varmt brevs kulturprogram. –Og så? Nei, så var det ikke mer. Brevet døde kvelningsdøden av bare kjærlige omfavnelser på ett eneste døgn. Ingen aviser har tatt det opp siden, ingen partiledelse har – etter resultatene å dømme – ofret så meget som fem minutters tenkning på saken.’²⁴²

Huseby beskriver i sin artikkel en utvikling hvor anbefalingene og forhåpningene uttrykt i brevet, blir skjøvet til side og glemt i den økonomiske og materielle gjenreisningen etter krigen:

Sigurd Hoel innrømmer da også: ’Kulturen var noe flyktig, noe usynlig, noe som kom halsende med sine krav efter at kassen allerede var tom, og som derfor – kanskje - kunne gjøre til og med de velvillige blant myndighetene svakt irritert.’ Resonnementet ligger på linje med hva Kulturbrevets avsendere så og advarte mot alt i 1945: ’Den økonomiske gjenoppbyggingen av landet som nå forestår, vil sikkert stille store fordringer til oss og til staten. Men hvis de kulturelle krav i den anledning blir satt til side i påvente av bedre tider, kan det skje en ubotelig skade. Mellom et lands kulturliv og dets materielle ytelser består en dyp vekselvirkning, en gjensidig befruktning, sm det vil være farlig å overse’.²⁴³

²⁴⁰ Huseby, Reidar: ”Kulturbrevet 1945 – anerkjent ihjel?”. Artikkel i *P2-Akademiet.G*. Kulturredaksjonen NRK P2 Oslo 1997, s. 146

²⁴¹ Bjørneboe, Jens. *Jonas*. Pax forlag, Oslo 1970, s. 146

²⁴² Ibid., s. 146

²⁴³ Ibid., s. 147

Denne virkelighetsbeskrivelsen har sine paralleller i den pedagogiske kritikken vi har sett på i forrige del, hvor skolen nettopp beskyldes for å bli mer og mer ensidig innrettet etter sin konkrete økonomiske samfunnsfunksjon, og for å ha glemt sin dypere misjon. Det synes for meg som at det vil være relevant å betrakte *Jonas* som en del av en generell reaksjon på det noen altså ser som et ensidig fokus på økonomiske og materielle forhold i etterkrigstiden.²⁴⁴ Min tid og kapasitet har ikke strukket til til å forfølge dette perspektivet, så jeg nøyer meg her med å antyde at det virker plausibelt å kunne se *Jonas* som del av en generell idéhistorisk ”under”-strømning, med brodd mot tøylesløs og kulturfiendtlig materialisme i det økonomiske oppsvinget etter krigen. Det er iøynefallende hvordan Hoel, der en del andre anmeldere tilsynelatende må gni seg i øynene og spørre seg om Bjørneboe kan mene det han sier, tvert imot i sin anmeldelse gir inntrykk av å glede seg over at også andre sier ting han allerede har tenkt selv.

²⁴⁴ Også relevant her kan være Slagstad, Runes kapittel om ”Regimeopposisjon” (s. 431-502) i *De nasjonale strategier*, Pax forlag, Oslo 2001

Del 5: Jonas og antroposofisk metafysikk

Som jeg tidligere har pekt på, gir enkelte av anmelderne uttrykk for at de ikke har kjennskap til eller interessert i hva Bjørneboes antroposofiske overbevisning innebærer. Hva boken som pedagogisk angrepsskrift angår, er man likevel i det minste klar over at det dreier seg om et angrep på den offisielle skolen fra Steinerhold. Men Bjørneboe fremholder altså selv i ”Da jeg skrev Jonas” at det ikke er i skolekritikken, men i gjengivelsen av gralssagaen man finner mye av bokens kjerne. Dette neglisjeres i stor grad av mottagelsen, med delvis unntak av Egil Wyllers analyse i *Samtiden* fra 1956²⁴⁵. Jeg vil her i denne avsluttende delen argumentere for at denne delen av boken (og noe av stoffet også ellers i boken) kan og bør forstås ut fra Bjørneboes antroposofiske ståsted, og at anmeldernes manglende interesse for denne er uttrykk for at mottagelsen her på sett og vis kan sies å ha ”feilet”, da man ikke har villet eller kunnet forstå dette stoffet uten den forståelsesnøkkelen en grunnleggende kunnskap om antroposofien utgjør. Det er videre plausibelt å anta at dette har relevans i forhold til oppfattelsen en del har av boken som ren tendensroman – forstått som samlende symbol og ikke unødig sidespor, inviterer gralssagaen til å forstå boken på et allmenngyldig og metafysisk plan, heller enn et utelukkende samfunnskritisk og realistisk. På den ene siden kan neglisjeringen av dette stoffet være nok en forklaring på enkeltes ”snevre” forståelse av boken (man forstår ikke det antroposofisk baserte, og fester seg ved det realistiske som man allerede har en referanseramme for), på den andre kan man også se det slik at det at man overser et såpass tydelig signal til leseren om å lese (i hvert fall denne) delen av teksten som noe symbolsk og allment, enten kan sees som en indikasjon på styrken i selve provokasjonen til Bjørneboe, eller en anklage mot nivået og den estetiske dømmekraften hos anmelderne. Jeg tar i drøftingen utgangspunkt i to verk, Inge Kristiansens *Jens Bjørneboe og antroposofien* og Kai Skagens *Metafysikk eller selvmord*. Jeg vil imidlertid først se på hva Wyllers, som er den eneste i resepsjonen som gjør noe mer enn å streife dette farvannet, har å si.

5.1. Egil A. Wyllers lesning av Jonas

Wyllers åpner sitt essay med å argumentere mot det han ser som utilstrekkeligheter ved deler av den øvrige resepsjonens oppfatninger om *Jonas* og dens komposisjon, og bruker her

²⁴⁵ Wyllers, Egil A. ”Jens Bjørneboes ’Jonas’. En analyse”, *Samtiden* 1956, s. 149-164

argumenter vi har sett tidligere i debatten.²⁴⁶ Han poengterer at man ikke bedømme et kunstverk ut fra graden av overensstemmelse med den ytre virkelighet, og at det ikke er noen grunn til å gå ut fra at ”første del, fordi den kommer først, utgjør det vesentligste, slik at hvis der er manglende sammenheng mellom delene, denne mangel da må belastes annen del.”²⁴⁷ Videre insisterer han på at det, til tross for at komposisjonen på overflaten kan virke ”vilkårlig og rotet”²⁴⁸, finnes en ”dypereliggende enhet”²⁴⁹ i romanen som riktignok ikke kan bevises, men som han setter seg fore å tydeliggjøre i analysen. Hans første steg her er å fremheve enkelte symboler som i hans lesning går igjen i romanen. Dette gjelder fuglemotivet som ”dukker opp på sentrale steder gjennom hele ’Jonas’”²⁵⁰ – dette motivet anslås følge Wyller først allment, for deretter å gjøres konkret i bokens første del i en scene hvor en sjokkert Jonas og vennen Birger får ved ”å se en spurv i et luftig svev styre seg mot en glassplate og slå seg ihjel”²⁵¹, og i andre del ved at Birger med Werners hjelp tar hånd om en skadet fugl til den kan fly igjen. Wyller ser her en nøkkel til ”den dypeste appell i ’Jonas’: Å bygge reder for de vingestekkede og skadeskutte”²⁵². Et annet symbol er skipet, som Jonas altså rømmer ombord i, og som bringer ham tilbake til et annet liv: ”det er helt utenkelig at Jonas i stedet for å stikke av med et skip til Skottland kunne ha rømt med en bil til Sverige. For dette skip er foregrepet”²⁵³ en rekke ganger i teksten allerede, og er et uttrykk for ”lengselen, drømmen, driften mot de fremmede kyster” – det er ”Skipet, som mennesket til stadighet må ombord i i for å finne tilbake til seg selv”. I tillegg til disse konkrete symbolene, fremhever Wyller også mytestoffet som dukker opp i andre del, stoff han anser mange for å ”fare med harelab”²⁵⁴ over. Han nevner for det første Bibelens Jonas-myte: ”Gutten Jonas – som ikke heter Per eller Knut – var først slukt av hvalfisken, skolen og levet i dens buk et par år. Men så ble han spydd ut igjen, og han står i fare for, i likhet med Bobbi, med hvem han føler skjebnefellesskap, å gå til grunne i absolutt isolasjon.”²⁵⁵ For det andre trekker han frem grals sagaen. Wyller trekker, med utgangspunkt i de ”mønstrene” han her mener å ha funnet, helt motsatt konklusjon enn de som kaller romanen ”en tendensroman av friskeste, røde blod”²⁵⁶, eller finner i hvert fall slike konklusjoner helt utilstrekkelige. Hans analyse av

²⁴⁶Se innledning del 2

²⁴⁷ Wyller, Egil A. ”Jens Bjørneboes ’Jonas’. En analyse”, *Samtiden* 1956, s. 152

²⁴⁸ *Ibid.*, s. 150

²⁴⁹ *Ibid.*, s. 151

²⁵⁰ *Ibid.*, s. 154

²⁵¹ *Ibid.*, s. 155

²⁵² *Ibid.*, s. 156

²⁵³ *Ibid.*, s. 157

²⁵⁴ *Ibid.*, s. 159

²⁵⁵ *Ibid.*, s. 160

²⁵⁶ Houm, *Dagbladet* 11/10-55

ledemotiver og mytisk stoff, leder tvert imot frem til et bilde av Jonas og andre sentrale skikkelser som allmennmenneskelige representanter, noe som tydeliggjør meningen bak sitatene som innleder bokens to deler: ”Det er ikke bare slik at også de som farter om i villnisset kan møte mennesker, men man *må* inn i villnisset, inn i ørkenen, under hjulet for overhodet å nå inn til det sanne menneskelige fellesskap.”²⁵⁷ I en slik lesning handler ikke boken primært om, eller i det minste ikke utelukkende om, et barns brutale møte med et kaldt og mekanisk skolevesen, men om intet mindre enn ”menneskehetens veldige møte med seg selv”.²⁵⁸ Det kan med andre ord blant annet sees som en tidlig utgave av idéinnholdet i *Frihetens øyeblikk* og *Haiene*, som i langt større grad enn *Jonas* har status som Bjørneboes idéverker.

Wyller argumenterer altså for at *Jonas* må forstås på et mer allment plan enn en stor del av kritikken gjør – dét er det som vi har sett andre som gjør før ham, men Wyller leverer en analyse som begrunner dette. Han knytter imidlertid ikke sin analyse direkte til Bjørneboes Steinerskole-bakgrunn og til antroposofien. I fortsettelsen vil jeg kort argumentere for at dette er en kobling som når det gjelder tilknytning til ledemotiver og symboler kan være relevant og fruktbart, og i tilknytning til mytestoffet er helt åpenbar og nødvendig å påpeke. Om man ser på førstnevnte, så er det jo det å lese naturfenomener og objekter i romaner som symboler, i utgangspunktet en helt vanlig litteraturteoretisk øvelse. Man kan selvfølgelig se fuglen og skipet som rent litterære virkemidler, hverken mer eller mindre. Det lar seg imidlertid også gjøre å se slike symboler i sammenheng med den steinerske metafysikk, og Steiners ønske om å forene vitenskapens utforskning av den fysiske virkelighet med en tilsvarende grundig utforskning av den åndelige. Bjørneboe tar som vi har sett i sine pedagogiske essays til orde for en undervisning om dyreriket som ikke bare peker på naturvitenskapelige fakta, men som tar vare på en annen dimensjon ved dyrene: ”Mange av de kjente dyreformer innebærer en så voldsom følelsesmessig appell, de provoserer så dype lag av vår underbevissthet, at man ellers bare finner noe tilsvarende innenfor de helt ekte, de sanne myter”²⁵⁹. På en Steinerskole vil ifølge Bjørneboe en undervisning om naturen foregå ”i den felles grunnstemning at her har man med mysteriene å gjøre. I myten og i fuglen lever våre hemmelige erindringer”²⁶⁰. Man aner her at man ved nærmere analyse vil kunne ramme inn symbolikken i *Jonas* med utgangspunkt i steinersk metafysikk – fuglemotivet og flukten mot friheten har sin parallell i

²⁵⁷ Ibid., s. 162

²⁵⁸ Hans Jæger-sitat brukt av Bjørneboe i essayet ”Hans Jæger”, som er omtalt i del 4

²⁵⁹ Bjørneboe, Jens: ”Myten og fuglen”. *Samlede essays. Pedagogikk*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996, s. 98

²⁶⁰ Ibid., s. 104

den indre vei til sannhet som Steiner forfekter og foreskriver. Symbolikken blir da noe mer enn litterær "craftmanship", den kan sees som en del av en appell om en virkelighetsforståelse med blikk for tingenes helhet, hvor heltene er de som er villige til å risikere den krasjlanding med den egentlige virkelighet (jf. skipet) som det innebærer å gå den ensomme (antroposofiske) veien mot dypere erkjennelse. Dualiteten mellom salamanderne som klynger seg til tidens vedtatte, grunne sannheter, og gralsridderne som går en langt vanskeligere, men også mer berikende vei, kan også leses ut fra en slik forståelse. Mitt postulat her er altså rett og slett at man i *Jonas* også finner stoff som som kan leses i lys av Steiners ønske om en virkelighetsforståelse som ser den objektive og den åndelige virkelighet som to sider av samme sak, og som dermed begge er like passende studieobjekter for den menneskelige erkjennelse – i motsetning til den tradisjonelle oppfattelse av den ytre, objektive virkelighet som separat fra tankene og idéenes verden, en oppfatning som med naturvitenskapens gjennombrudd kan sies å stå sterkere enn noen gang. Man kan altså forstå romanen ut fra den steinerske verdensanskuelse, som anser at "den vetenskapliga materialismen är altfor innskränkt"²⁶¹, og som Cato Schiøtz beskriver slik:

Steiners hovedanliggende [er] at tilværelsen har en spirituell side – og ikke bare den materielle side som vi kan erkjenne gjennom våre fem sanser. Men denne spirituelle siden kan likevel gjøres til gjenstand for erkjennelsesarbeid – ikke bare for tro. Steiner skriver i en av sine artikler at med antroposofi forstår han en utforskning av den åndelige verden som tilstreber å gjennomskue ensidigheten både i den rene naturerkjennelse, men også i den tradisjonelle mystikk.²⁶²

Bjørneboes referanse i "Pedagogikk og livssyn" til Albert Schweitzer som "uttrykk for tidens lengsel" og den "voldsomme åndskamp" som ifølge ham pågår over "hele den siviliserte verden"²⁶³, kan sees innenfor en slik ramme. Dét kan også deler av innholdet i "Hans Jæger"-essayet jeg tidligere har sett på, for eksempel partier som dette:

Jeg vet neppe noen skikkelse som i sitt liv mer gripende har virkeliggjort den tapende Gralsridders skjebne enn nettopp Hans Jæger. Hans utgangspunkt var så altfor klart; målet for all hans kamp var identisk med hans eget ord om historiens mål: Menneskehetens veldige møte seg selv.²⁶⁴

²⁶¹ Wilson, Colin. *Rudolf Steiner. Liv och vision*. Hallgren & Fallgren Studieförlag, Uppsala 1986, overs. Nille Lindgren, s. 9

²⁶² Schiøtz, Cato: "Antroposofien i Norge". Artikkel i *P2-Akademiet.P*. Kulturredaksjonen NRK P2 Oslo 2000, s. 69

²⁶³ Bjørneboe: "Pedagogikk og livssyn", s. 135

²⁶⁴ Bjørneboe, Jens: "Hans Jæger". *Samlede essays. Kultur I*. Pax Forlag, Oslo 1996, s. 114

Av slike og lignende passasjer i essayet, går det frem at også den historieforståelsen Bjørneboe gir uttrykk for (som referert i del 4), ikke bare er en historie om politisk og kulturelt forfall, men *også* om gralsriddere som ”glemte sin Gral”²⁶⁵ i metafysisk forstand. Jeg vil med hjelp av Kristiansen og Sagen knytte dette Wyller-perspektivet nærmere til antroposofien i fortsettelsen, men først se nærmere på romanstoff som er særlig relevant her.

5.2. Mytestoffet i *Jonas*

Gralssagaen gjenfortelles altså i *Jonas* av den alkoholiserte læreren Back i bokens kapittel 11. Den beretter, som referert i del 1, om ridderen Parsifal, etterkommer av en ridderætt som glemte sin rolle som det gode beskyttere, og i stedet vendte seg mot hverandre. Selv om han vokser opp isolert fra, og ikke kjenner til ridderskapskodeksen, trer han likevel inn i rollen som gralsridder, og starter han sin egen søken etter Gralen.²⁶⁶ I den type lesninger denne delen av oppgaven omhandler, sees sagaen som illustrerende og symboliserende for romanens sentrale temaer: det er nødvendig for alle bokens sympatiske skildrede karakterer å gå gjennom en lidelseshistorie (gjennom ”villnisset”) på veien mot genuin innsikt (”Gralen”). Slik sett kan, som vi skal se, livshistoriene til flere sentrale karakterer leses som variasjoner over sagaen. Det er også naturlig å lese Marx’ møte med legen etter å ha fått et mentalt sammenbrudd som flyktning i Sverige under krigen, i lys av samme tematikk:

Deres nevrose eller hva De vil kalle den, vil være Deres aller beste hjelp til å granske mønsteret. For en slik nevrose er egentlig intet annet enn en forstoppelse i Deres sjelelige fordøyelse. Sjelelig talt lider De av oppkast; De gir fra Dem ufordøyelige partikler. Hele denne prosessen må løpe til ende; alt De ikke har klart å bearbeide av Deres eget liv ligger stadig og verker i Dem.²⁶⁷

Videre kan sagaen sies å peke mot et annet sentralt tema i verket: det å hjelpe de svake (gralsriddernes rolle er å kjempe for rettferdighet, men når de glemmer Gralen, ”da dreper de hverandre”²⁶⁸).:

For Parsifal hadde enda ikke lært det som var nødvendig for den som skal finne Gral; han hadde ikke lært å føle andre smerter like sterkt som sine egne. Derfor måtte han igjen ut i verden for å lære mer, og for å få mer forstand.²⁶⁹

²⁶⁵ Ibid., s. 116

²⁶⁶ Bjørneboe, Jens. *Jonas*. Pax forlag, Oslo 1970, s. 266-270

²⁶⁷ Ibid., s. 198

²⁶⁸ Ibid., s. 270

Denne tematikken gjennomsyrrer verket. Blant annet refereres det i en samtale mellom Werner og hans hustru til Goethes Wilhelm Meister, hvor det gis ”en praktisk fortolkning av kristendommen”²⁷⁰:

Dette er den høyeste religion – å føle ærefrykten for det som er lavere enn dem selv, ikke bare i stein, planter og dyr, men i alle menneskelige tilstander, ikke bare i sollyset og gleden, men like meget i sorg og ulykke, i fattigdom, sykdom og nød, ja selv i last, synd og forbrytelse (...) ²⁷¹

Også prestens (som beskrives som å ha ”et smalt og edelt ansikt. Et Parzival-ansikt”²⁷²) tale i begravelsen til problembarnet Bobbi, som salamanderne neglisjerer når han er live, og nærmest er lettet over å bli kvitt, peker i samme retning:

”Jeg sier eder at enhver den som forarger en av mine små, for ham var det bedre om en møllesten var bundet om hans hals, og han var nedsenket på havets dyp! – Dette vilde ha vært hårde ord, dømmende ord, hvis jeg hadde trodd at noen av dere hadde handlet ille mot vår lille venn, denne spurv som søkte beskyttelse og varme blant dere. Ja, det ville vært hårde ord.”²⁷³

5.3. Gralssagaen og antroposofien

Så over til den hittil bare antydde sammenhengen med den antroposofiske metafysikk og innholdet i *Jonas*. Denne gjøres altså eksplisitt i analysen til Kristiansen (1989) og Skagen (1996). Begge setter romanen i sammenheng med *individuasjonsprosessen*, den av Steiner ofte omtalte ”innvielse i åndsverdenen”²⁷⁴ som ”innebærer bevissthetens overskridelse av den sansebetingede erfaring.”²⁷⁵ Det er altså i lesningene til disse to (deres syn er samlet sett bare delvis sammenfallende, noe jeg vil komme tilbake til) det kritiske øyeblikket da bevisstheten skimter muligheten for å løfte seg til et høyere nivå, til å nå et dypere innsiktsnivå slik Steiner og antroposofien foreskriver, det henspilles på i gjengivelsen av gralssagaen, dens parallell i Jungmannens historie og i Jonas-myten som ligger under. Også metaforer som fuglen (den skadede og hjelpeløse, som til slutt lærer seg å fly) og skipet (hvor Jonas når bunnpunktet, for

²⁶⁹ Ibid., s. 270

²⁷⁰ Ibid., s. 124

²⁷¹ Ibid., s. 125

²⁷² Ibid., s. 139

²⁷³ Ibid., s. 139

²⁷⁴ Skagen, Kai. *Metafysikk eller selvmord*. Cappelens Forlag, Oslo 1996, s. 37

²⁷⁵ Ibid., s. 37

så å vende tilbake til et nytt liv), begreper som ”de hjemløse sjeler”²⁷⁶ (Steiners betegnelse på personer med anlegg for oversanselig innsikt), og livshistorien/bakgrunnen til de sentrale personene, lar seg føye inn i en slik forståelsesramme. Alle hovedpersonene opplever på sitt vis å havne ”i villniset” eller ”under hjulet”, men dette er også nødvendig for å våkne opp til ny erkjennelse. Kristiansen er den som grundigst går inn på detaljplanet her. Han referer til læreren Backs (som er den som gjenforteller grals sagaen i romanen) betoning av at det er en ridders oppgave å ”kjempe for Det godes sak”²⁷⁷, gjennom å ”utvise dåds kraft”, som også er i tråd med Steiners anbefalinger: ”Det finnes ingen spirituell erkjennelse som ikke vil uttrykke dåds kraft.”²⁷⁸ I romanen er sammenhengen slik Kristiansen ser det slik:

Hver eneste betydningsfull person i boken er en variant av Jonas-rasen, sier Bjørneboe i sin artikkel²⁷⁹. Det gjelder for Jungmannen, lærer Marx, overlærer Jochumsen, og ikke minst Bobbi, tyskerunge. Alle de ’gode’ personene i boken har funnet frem til Gralsborgen. De har ikke som salamanderne glemt Gralen. Men før de når frem til borgen oppe i fjellsiden, har de likesom Parsifal trengt gjennom den mørke skogen, dvs. at de har en lidelseshistorie bak seg. De har vært ”under hjulet” (...) Og de kommet gjennom tunnellen, gjennom oppholdet i Leviathans buk, fordi de aldri glemte hvilke ’forsegledede ordre’ de bar med seg: *De må vite forskjellen på godt og ondt.*²⁸⁰

Også Wyller trakk som vi har sett i sin artikkel frem det ”å bygge reder for de vingestekkede og hjelpeløse”²⁸¹ som romanens dypeste appell – Kristiansen setter dette inn i en steinersk ramme. Han fremhever også det å hjelpe de svake som et fremtredende motiv i *Jonas*, og mer spesifikt ”den voksne som tar barnet i hånden”²⁸² som et gjennomgående motiv i Bjørneboes forfatterskap. I *Jonas* ser man både Jungmannen, Werner og Back gjøre dette. Dette er i tråd med Steiner på flere måter. For det første er det sentralt i Steiners kristendomsforståelse, hvor ”det å elske Gud i sin neste”²⁸³ er et hovedpoeng. For det andre innebærer en slik handling å handle ”i overensstemmelse med den åndelige verdens moralitet”²⁸⁴ For det tredje settes det i sammenheng med Steiners teori om at ”barnet inntil det er 3 år lever med en intuitiv forståelse

²⁷⁶ Ibid, s. 34. *Die heimatlosen Seelen* er ”Steiners betegnelse på den mennesketype som har anlegg for oversanselig kunnskap”. Begrepet brukes i *Jonas*, s. 196: ”Det er en mennesketype som blir mere og mere almindelig i tiden. Det er en slags hjemløse sjeler – eller hva man nu vil kalle dem. De har selve tidsalderens mønster.”

²⁷⁷ Kristiansen, Inge S. *Jens Bjørneboe og antroposofien*. Solum forlag, Oslo 1989, s. 154

²⁷⁸ Steiner, sitert i Kristiansen, s. 160

²⁷⁹ Bjørneboe, Jens: ”Da jeg skrev Jonas”, i *Samlede essays. Kultur 2*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996 s. 334

²⁸⁰ Kristiansen, Inge S. *Jens Bjørneboe og antroposofien*. Solum forlag, Oslo 1989, s. 156

²⁸¹ Wyller, Samtiden 1956, s. 149

²⁸² Kristiansen, Inge S. *Jens Bjørneboe og antroposofien*. Solum forlag, Oslo 1989 s. 157

²⁸³ Ibid., s. 157

²⁸⁴ Ibid., s. 160

av den guddommelige verden”, som igjen sees i sammenheng med teorien om at ”enkeltindividet gjentar artens utvikling.”²⁸⁵ Med andre ord: barnetilstanden er en tilstand hvor man står nærmere den tilstrebede grenseoverstridende, oversanselige tilstand enn man gjør som voksne, og det å hjelpe barnet er dermed et uttrykk for at man ”samtidig griper barnet *i seg*.”²⁸⁶ Den uskyldige, ukorrumperte og førbevisste barnlige tilstand er noe attråverdig ut fra tanken om at ”barnet likesom den døde tilhører en åndelig verden, altså den verden som mennesket lever i mellom døden og neste inkarnasjon.”²⁸⁷ Implikasjonen av dette er: ”For å kunne gjenfødtes som åndsmenneske må mennesket først erkjenne barnet i seg – det må nå inn til det ubesmittede, rene og guddommelige i sin sjel. Det er på bakgrunn av dette at også *voksne* omtales som barn flere steder i forfatterskapet.”²⁸⁸

Skagen er som nevnt til dels kritisk til Kristiansens utlegning av Bjørneboes forhold til antroposofien – han anklager Kristiansen for å tegne et til dels feilaktig Steiner-bilde, og slutter seg ikke til hans konklusjon om at Bjørneboe på 60-tallet selv opplevde et steinersk innvielsesøyeblikk til den åndelige verden som preger det han siden skriver – han hevder tvert imot at Bjørneboe på denne tiden gjennomgår en eksistensiell krise som fører til et delvis *brudd* med Steiner. Dette innebærer imidlertid ikke noen konflikt med grunnlinjene i Kristiansens *Jonas*-tolkning, slik jeg leser Skagen – også han fastslår tvert imot at antroposofien inntil midten av 50-tallet var ”hans hovedinspirasjon, og litt av et fundament for hans liv, tenkning og arbeide.”²⁸⁹ Skagens betraktninger om forholdet mellom antroposofi og kunst, synes ellers relevant på Bjørneboe og *Jonas*:

Denne påfallende antroposofiske beskjedenhets, tvangen til alltid å tale ut ifra Steiner og hangen til aldri å tale om Steiner, er typisk for antroposofiske kunstnere og skribenter. Det vidner om en ambivalens overfor antroposofien, som ofte bunner i ubehaget ved å være så gjennomtrukket av en verdensanskuelse som er så omfattende, komplisert og anstøtelig at man ikke kan tale om den før etter tretti års bearbeidelse, samtidig som man må tjene til det daglige brød ved å snakke uavlatelig.²⁹⁰

Sagen foretar ikke selv nærmere analyse av romanen, men går til gjengjeld nærmere inn på hvordan Steiner selv har beskrevet individuasjonsprosessen og hva den innebærer, enn det Kristiansen gjør. Utgangspunktet hos Steiner (og Bjørneboe, ifølge Sagen) er forestillingen om menneskets *dobbelte* identitet, ”den idé at mennesket bærer et høyere, et annet jeg i seg

²⁸⁵ Ibid., s. 159

²⁸⁶ Ibid., s. 158

²⁸⁷ Ibid., s. 159

²⁸⁸ Ibid., s. 159

²⁸⁹ Skagen, Kai. *Metafysikk eller selvmord*. Cappelen Forlag, Oslo 1996, s. 13

²⁹⁰ Ibid., s. 22

som mulighet.”²⁹¹ Realiseringen av denne muligheten er målet for hver enkel bevissthet (som ut fra reinkarnasjonstanken tenkes å bevege seg mot dette målet fra liv til liv), men også målet for menneskeheten som helhet og dens bevegelse fra et historisk stadium til det neste slik Steiner fremstiller den. Dette er altså ikke bare en teori som foregir å vise visse utvalgte sjeler veien til høyere erkjennelse, den omfatter i siste instans oss alle. Steiners teori er dermed kollektiv, men samtidig orientert mot enkeltindividet i ekstrem grad, ved at han mener at ”hele utviklingen av verdensanskuelsene må ses i lys av menneskets kamp for å bli til som individ.”²⁹² På individplan innebærer individuasjonsprosessen at man søker å finne sitt ”høyere jeg-vesen”, som av Steiners oppfattes som ”vår personlige, indre utopi eller målsetning.”²⁹³ Å nærme seg denne innebærer å ”gå på tvers av verdens vanemessige forventninger og drevet av individuelle intuisjoner”, og å frigjøre egen samvittighet ”fra fremmed autoritet.”²⁹⁴ På det historiefilosofiske og allmene plan innebærer det at Steiner ser ”den menneskelige dannelsesvei” ikke som den rasjonelle tankens overvinnelse av overtro, men ”som en prosess hvor jegets tilblivelse står i sentrum.”²⁹⁵ I løpet av denne gradvise prosessen ”oppstår forskjellige perspektiver på virkeligheten”, som innebærer at man underveis vil ha større grad av blindhet for enkelte deler av helheten enn andre. I Steiners historiefilosofi er det som kjennetegner det siviliserte menneskets tidsalder at den opprinnelige ”umiddelbare menneskelige opplevelse” det førsiviliserte mennesket (og barnet, jf. Kristiansen over) har gått (midlertidig) tapt, den ”sammenheng med verdensaltet”²⁹⁶ det tidlige mennesket hadde, blir borte. Dette er imidlertid et nødvendig steg i individuasjonsprosessen, det at man med tenkningens fødsel i den greske antikken går i retning av en mennesketype som ”legger beslag på tenkningen som en *personlig* egenskap”, noe som innebærer et fremskritt ved at ”personen, individet, blir tydeligere for seg selv”²⁹⁷, men som altså også har en kostnad. Neste steg i utviklingen Steiner skisserer, og en oppgave for det moderne menneske, er for denne ”mer konturerte” person” å ”gjenerobre den tapte opplevelse av verdens vesen og sammenheng”²⁹⁸. Man kan dermed med dette som ramme forstå, ikke bare de enkelte individenes (gralsriddernes) vei mot realisering av sitt innerste, åndelige jeg som tema i *Jonas*, men også forstå lese den ut fra en slik Steinersk historieforståelse og –filosofi på det allmennmenneskelige plan. I en slik lesning kan man

²⁹¹ Ibid., s. 57

²⁹² Ibid., s. 45

²⁹³ Ibid., s. 41

²⁹⁴ Ibid., s. 41

²⁹⁵ Ibid., s. 45

²⁹⁶ Ibid., s. 44

²⁹⁷ Ibid., s. 44

²⁹⁸ Ibid., s. 44

også se gjenfortellingen av grals sagaen, og romanens gralsridderes kamp mot salamanderne i denne antroposofiske rammen - gralsmotiv et blir da i romanen ”et samlende og forklarende symbol for romanens hovedpersoner”²⁹⁹ og meningen med deres bestrebelser og prøvelser. Scenariet Skagen skisserer for hva en *mislykket* individuasjonsprosess i moderne tid vil kunne innebære, minner nettopp om et salamandersamfunn:

Dette utviklingssprang, kunne man føye til, behøver ikke bare å tenkes som et ledd i selvtilblivelsens personlige drama; det kan også være en forutsetning for at vi skal kunne styre kreftene i den moderne teknikk og økonomi (...) Når selvbevisstheten ikke gjør det adekvate sprang til et høyere nivå av individualitet, synker den til energisk egosentrisitet. Dermed kan vi ikke styre oss selv, og langt mindre naturvitenskapens og kapitalens dynamikk. Andre mennesker og miljøer kan oppkaste seg til herrer over oss gjennom misbruk av den frigjorte teknikk og kapital, under dekke av ’demokrati, frihet’ og ’universalitet’, tidsmessige begreper gjort til fraser, det vil da oppstå et herrevelde som vi med vår faktiske tilbakestående, altfor normale bevissthet ikke er istand til å gjennomskue.³⁰⁰

5.4. Oppsummerende betraktninger

Om man altså med Kristiansen og Skagen tenker innholdet i *Jonas* inn i dette steinerske dramaet om individets og menneskehetens kamp for å transcendere seg selv, hva slags konsekvenser får dette for forståelsen av romanen og resepsjonen i et idéhistorisk perspektiv? Jeg vil hevde at koblingen til antroposofien og deler av stoffet i romanen er såpass grundig begrunnet hos Kristiansen og delvis Skagen, at sammenhengen her er udiskutabel og åpenbar. Med utgangspunkt i dette, kan en i en viss forstand si at resepsjonen feilet på dette punktet – dette har naturligvis sammenheng med at et fåtall av anmelderne har hatt særlig med kunnskaper om esoterisk mystikk, men jeg vil også (litt generaliserende) si at mottagelsen generelt ikke virker å i det hele tatt se veldig nøye etter hva Bjørneboe har ment med de ”digresjonene” som peker i denne retningen betyr. Om man ikke kan klandre noen for at man ikke har bakgrunnskunnskapen til å tolke dem, så er det likevel en smule iøynefallende at man ikke i større grad er åpne for at det ligger mer her enn tendens-stoffet. Samtidig kan man også snu på dette (selv om det her er snakk om et kunstverk og ikke et debattinnlegg), og spørre hva det sier om *Jonas* som ytring, som *kommunikasjon*, at det er så stor diskrepans mellom hans erklærte intensjoner (og deres senere fortolkning fra Kristiansen og Skagen, som presentert her), og den faktiske mottagelsen. Uansett virker det rimelig å konkludere med at

²⁹⁹ Ibid., s. 27

³⁰⁰ Ibid., s. 42

man med den antroposofiske bakgrunnen har nok en forklaring på spliden i etterkant av romanen: lest som en bok primært om skolevesenet, er graden av etterrettelighet og nøyaktighet på detaljplanet i skildringen av en naturlig ting å feste seg ved, lest som en bok om individets og menneskehetens streben mot selvoverskridelse, blir dette mindre interessant. En enkel, men neppe helt gal måte å sammenfatte og poengtere dette på, kunne være følgende: Kielland angriper i *Gift* datidens skolesystem med en realistisk skildring av dets nedbrytende effekt på et barn. Capek leverer i *Salamanderkrigen* en allegorisk og satirisk skildring av destruktive og potensielt ødeleggende trekk ved det moderne mennesket. Bjørneboe selv skriver ti år senere, med *Frihetens øyeblikk*, en metafysisk roman med sterke antroposofiske trekk. I *Jonas* har han, eller kan leses som å ha, forsøkt å gjøre (litt av) alt dette på en gang. Resultatet ble altså hva Sigurd Hoel kalte ”den største norske roman etter krigen”³⁰¹, Alf Larsen ”den eneste røre hva tanker og åndsretninger angår.”³⁰²

³⁰¹ Hoel, VG 11/10-55

³⁰² Larsen, Farmand 17/12-55

Avsluttende kommentarer

Jonas-tolkningene varierer altså fra tendensroman via generasjonsroman til antroposofisk roman, fra bredside mot konkrete kritikkverdige skoleforhold til generell appell om medmenneskelighet og omsorg for de svake. Etter mitt syn finner man alt dette i romanen – det er både et pedagogisk idéinnhold, elementer fra Bjørneboes generell samtidskritikk, og antroposofiske over- og undertoner her. Disse lar seg alle identifisere, og jeg mener med kildenes og sekundærlitteraturens hjelp å ha gjort det i min drøfting³⁰³. Det er ikke noe enten-eller angående hva som finnes og ikke finnes her, og man kan, med den distansen i tid deltagerne i debatten ikke hadde, til en viss grad hevde at hvilken tolkning man ”velger seg” like mye er et spørsmål om innfallsvinkel og holdning som riktig forståelse. Det man med distansens overblikk i dag kan konstatere, som var lettere å overse den gang, er at de ulike typer idéinnhold man finner i romanen, *griper inn i* og *har konsekvenser* for innholdet og formen til de andre. Skolekritikken er preget av, og integrert i, Bjørneboes generelle kritikk mot de i hans øyne forflatende, materialistiske samtidstendenser, og det han ser som (etterkommerne til) den opprinnelig radikale sosialistiske bevegelsens utfeiging og ”going soft”. Denne generelle kritikken lar seg igjen sette inn i en antroposofisk metafysisk ramme hvor det endelige målet er selvoverskridelse etter steinersk modell og en ny mennesketype. Er man som leser ukjent med denne referanserammen, og i stedet leser romanen med tradisjonelle, samfunnrefsende, realistiske romaner som forventningshorisont, vil man kunne tillegge graden av virkelighetsnærhet og troverdighet (”realisme”) en betydning i bedømmelsen den ikke vil ha hvis den leses på andre måter. Samtidig kan man vinkle dette motsatt vei, og hevde at indignasjonen til *pedagogen* Bjørneboe (som altså har bygget *Jonas*-handlingen på virkelige elevskjebner, siterer fra virkelige lærebøker og harselerer nådeløst med samnorsken i boken), ”skygger for” andre, bredere perspektiver ved å ta så hardt i som han gjør – han provoserer, og vet åpenbart at han vil komme til å gjøre det. Her er også problematikken angående hva som veier tyngst av estetiske/teoretiske hensyn og det som i praksis uansett vil bli lest som mistenkeliggjøring av lærerstanden en del av helheten. Ut fra dette sammensatte totalbildet blir både Alf Larsens karakteristikkk av romanen som en ”opplagt nøkkelroman”³⁰⁴ hvor andre vinklinger er bortforklaringer, og Bjørneboes egen forsikring om at ”*Jonas* har aldri vært, og vil aldri bli, noen tendensroman”³⁰⁵, begge

³⁰³ Jf. oppsummeringer/avsluttende kommentarer i de respektive delene

³⁰⁴ Larsen, Alf: ”Jens Bjørneboe og Steinerskolen”, Farmand 7/1-56

³⁰⁵ Bjørneboe, Jens: ”Da jeg skrev *Jonas*”

forenklinger. For å ytterligere komplisere ting, er skillet mellom hva som er egentlig idéinnhold og hva som først og fremst retorikk, provokasjon og ”støy” i romanen og den påfølgende debatten alt annet enn klart. Bjørneboe selv er naturligvis beryktet for å sette ting på spissen i en slik grad at man hele tiden må være på vakt for hva som kan tas alvorlig og hva som er ren provokasjonsglede. Også i den øvrige debatten, hvor temperaturen er høy og bidragsytere som Larsen, Jan Bull m.fl. ikke tar mindre hardt i, må man ha slike forbehold i bakhodet. Her er drøftingen i del 3 særlig relevant, for det første ved at det faktisk er en roman som danner utgangspunktet for debatten, i seg selv medfører vidt tolkningsrom og få fasitsvar, for det andre at dette i særlig grad gjelder en roman som *Jonas*, som både er direkte nok til å provosere, og på samme tid mangefasettert (eller ”utflytende”) nok til å unndra seg definitive konklusjoner angående budskapet. Videre utgjør både bruken av salamanderbegrepet og tilknytningen til språkstriden elementer som bidrar til å sette sinnene i kok, som jeg har vært på inne på.

Samlet gjør både den ovennevnte miksen av og vekselvirkningen mellom ulike typer idéinnhold, kombinert med krasse utfall angående allerede fra før betente temaer, fremstilt i en romanform som forvirrer mange, at man får en debatt med heftig temperatur, men uten klare fronter og uten at man egentlig blir enige om hva slags premisser man diskuterer ut fra. En debatt som av en avisinnsender karakteriseres slik, med en billedbruk som synes ganske treffende (om enn vinklet vel mye i favør Bjørneboe) hva romanens virkning på norsk offentlighet angår:

Det arme norske folk (...) er omsider blitt så demokratisert at enhver meningsytring utenom de opptrukne linjer er en vederstyggelighet. Alt som ikke er 100 pst. saklig, vekk med det. La det bli grått alt sammen. Kielland hadde av og til lyst til å kaste stein på vinduene til pene mennesker. Jeg vet ikke om Bjørneboe har følt det samme da han tok sin neve sand og drysset over landet. Men det er komisk – og oppløftende – å betrakte de brave borgere, oppblåst av stolt verdighet der de ligger på sine knær og plukker glass-skår og sand. Sandkorn fra en frisk, uredd bok, full av overdrivelser og urimeligheter, en bok til å hive i veggen så det smeller, så ulik all den ørkentraving i norsk litteratur vi overleses med.³⁰⁶

³⁰⁶ Jenssen, Gunnar: ”Skam deg, Bjørneboe!”, VG 12/11-55

Litteraturliste

Primærkilder (Jonas-debatten)

Bjørneboe, Jens. *Jonas*. Pax forlag, Oslo 1970 (første utgave 1955)

Anmeldelser

Benneche, Steen: "Gud bevare meg for mine venner, mine fiender skal jeg klare selv",

Fædrelandsvennen 15/10-55

Brøgger, Niels Chr.: "Ny roman av Bjørneboe", Nationen 11/10-55

Bjørge, Trygve: "Frå 'Salamanderkrigen' mot Jonas", Dagningen 12/12-55

Beyer, Edvard: "Lille Marius i dag", Bergens Tidende 26/10-55

Bull, Jan: "Befrikk for formildende omstandigheter". Friheten 19/11-55

Brøgger, Niels Chr.: "Ny roman av Bjørneboe", Nationen 11/10-55

Christiansen, H.O.: "Bjørneboes kampskrift", Nidaros 22/10-55

Due, Johan: "Bjørneboes roman om barn og skole", Adresseavisen 22/11-55

Elster, Magli: "Er vi alle salamandere", Arbeiderbladet 11/10-55

Engelstad, Carl Fredrik: "Indignert pedagog løper løpsk", Morgenbladet 14/10-55

Harbitz, Alf: "En stor norsk roman", Drammens tidende 24/10-55

Hestvold, Ole: "Jonas", Vårt Land 16/11-55

Hierman, Audun: "Krast angrep på den norske skole og lærerstand", Tønsberg blad 8/10-55

Hidle, Schanche: "Et forfriskende propagandanummer", Stavanger aftenblad 10/10-55

Hoel, Sigurd: "En stor roman", VG 11/10-55

Houm, Philip: "Jens Bjørneboes nye roman", Dagbladet 11/10-55

Hydte, Halfdan: "Hull på byllen - ?", Aftenposten 11/10-55

Krogvig, Kjell: "Sint mann om skolen og barna", Morgenposten 17/10-55

Riisøen, Sverre: "Slik er ikke vår lærerstand", Morgenavisen 13/10-55

Sørebø, Sigvard: "Romankunst og agitatorverksemd", Folket 25/10-55

Wold, Arne: "En betydelig dikter om et brennbart emne", Gudbrandsdølen 30/11-55

Øvrige artikler og debattinnlegg

Amundsen, Sverre S.: "To 'grundige' herrer", Arbeiderbladet 7/11-55

Aspaas, Kjell: "Befrikk for formildende omstendigheter? Jan Bull og skolen", Friheten 21/11-55

Bjørneboe, Jens: "Da jeg skrev Jonas", i *Samlede essays. Kultur 2*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996 (opprinnelig trykket i Bokvannen 1956)

Bjørneboe, Jens: "Pedagogikk og livssyn", Prismet nr. 7 1956

Brodersen, Karl: "Har Bjørneboe skutt bom?", VG 28/10-55

Bull, Jan: "Om salamandere og gamle minner", Friheten 2/12-55

Chavillon, René: "Jonas – et tidsoppgjør", Epoke 28/1-56

Egeland, Erik: "'Jeg setter pris på vanskelige elever' – konservativ anarkist har suksess", Morgenbladet 22/10-55

Gjermundsen, Arthur: "'Jonas' og Oslo folkeskole", Osloskolen nr. 5 1955

Gleditsch, Ulf: "Jonas", VG 24/11-55

Grøhn, Kirsten: "Til Jan Bull den 'allvitende'", Friheten 14/12-55

Hovik, Aud: "Barna må hjelpes!", VG 1/12-55

Indergaard, Einar: "Salamanderkrigen", VG 7/11-55

Jenssen, Gunnar: "Skam deg, Bjørneboe!", VG 12/11-55

Johnsen, Helene Cecilie: "Jonas", VG 3/11-55

Knudsen, Fredrik: "Jonas og salamanderne", VG 26/10-55

Larsen, Alf: "I skolestriden", Farmand 17/11-55

Larsen, Alf: "Jens Bjørneboe og Steinerskolen", Farmand 7/1-56

Lundgaard, Bjarne: "Refleksjoner omkring 'Jonas'", Morgenbladet 17/7 og 28/7-56

Lytser, Anders: "Er du flink på skolen?" Drammens tidende 17/11-55

Mong, Trygve: "Salamandriske refleksjoner", VG 24/10-55

Myrberget, Lasse: "'Jonas' og salamanderne", VG 2/11-55

Nesse, Olav: "Steinerskule kontra vanleg folkeskule", Norsk tidend 3/12-55

Nilssen, Arne B.: "Noen tanker omkring Jonas", Gudbrandsdølen 9/12-55

Nordby, Odd: "Historiebøker og 'døde skrotter'", VG 12/11-56

Nørvig, Anne Marie: "Jonas og salamandrene", VG 23/11-55

Skard, Åse G.: "Jens Bjørneboe: Jonas", Norsk pedagogisk tidsskrift nr 3, 1956

Slaatto, Erling: "Jens Bjørneboes 'Jonas'", VG 25/10-55

Sukkestad, Oline: "Var Jonas virkelig ordblind?", VG 14/11-55

- Sukkestad, Oline: "Lesevansker og ordblindhet – refleksjoner omkring 'Jonas'", Prismet nr. 1, 1956
- Sørensen, Ernst: "Alf Larsen og vi andre", Horisont 1955, s. 375-80
- Sørensen, Ernst: "Lærer Stranges synderegister", Ordet 1955, s. 475-481
- Tjomsland, Bernhard: "Hjelp for Jonas", Adresseavisen 11/10-56
- Tyrihjell, Odd: "Hva er diktning", VG 17/11-55
- Tyrihjell, Odd: "'Jonas' og estetisk saklighet", Oslo skolen nr 1 1956
- Winswold, Bergliot: "'Jonas', propaganda, spekulasjon eller – menneskelig varme?", VG 17/11-55
- Ween, Anders: "Noen spørsmål til Aschehoug forlag", Norsk skuleblad nr. 3, 1956
- Wyller, Egil A. "Jens Bjørneboes 'Jonas'. En analyse", Samtiden 1956, s. 149-164
- Øisang, Thorleif: "Angrep på skolen", Oslo skolen nr 5 1955
- (Usignert.) "For få klasser i Oslo for de ordblinde barn", Dagbladet 24/11-55
- (Usignert leder.) "Skolen først", Farmand 19/11-55

Sekundærlitteratur

- Andersen, Per Thomas: "Kritikk og kriterier", Vinduet nr. 2 1987
- Anshelm, Jonas og Kylhammar, Martin: "Om behoven av samverkan mellan idéhistoria och litteraturvetenskap", i *Idéhistoriens egenart*, Olaussen, Lennart (red.), Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm 1996
- Bjørneboe, Jens. *Samlede essays. Pedagogikk*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996
- Bjørneboe, Jens: "Hans Jæger", i *Samlede essays. Kultur 1*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1996 (opprinnelig trykket i Spektrum 1955)
- Bradbrook, Bohuslava R. *Karel Capek. In pursuit of truth, tolerance and trust*, Sussex Academic Press, Brighton
- Capek, Karel. *Salamanderkrigen*, Gyldendal, Oslo 2000, overs. Dagny Gjerdrum
- Dale, Erling Lars. *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Gyldendal, Oslo 1999.
- Gulbrandsen, Aud og Kvadsheim, J.T. *Jens Bjørneboe: en bibliografi*. Universitetsforlaget, Oslo 1978.
- Gullberg, Hjalmar: "Salamander", fra diktsamlingen *I en främmande stad*, 1927. Trykket i *Dikter*, Norstedts, Stockholm 1994
- Harkins, William E. *Karel Capek*. Columbia University Press, New York 1962

- Huseby, Reidar: "Kulturbrevet 1945 – anerkjent ihjel?", i *P2-Akademiet.G*.
Kulturredaksjonen NRK P2 Oslo 1997
- Kristiansen, Inge S. *Jens Bjørneboe og antroposofien*. Solum forlag, Oslo 1989
- Myhre, Reidar: "Antroposofi og pedagogikk", *Prismet* 7/8-56
- Myhre, Reidar. *Pedagogisk idéhistorie fra 1850 til i dag*. Fabritius Forlag, Oslo 1976
- Rem, Håvard (red.). *Samtaler med Jens Bjørneboe*. Dreyers Forlag, Oslo 1987.
- Schiøtz, Cato: "Antroposofien i Norge", i *P2-Akademiet.P*. Kulturredaksjonen NRK
P2, Oslo 2000
- Skagen, Kai. *Metafysikk eller selvmord*. Cappelens Forlag, Oslo 1996
- Slagstad, Rune. *De nasjonale strateger*. Pax Forlag, Oslo 2001.
- Rottem, Øystein. *Norges litteraturhistorie. Bind 6 – fra Brekke til Mehren*. (Red.: Edvard
Beyer) Cappelen, Oslo 1995
- Telhaug, Alfred Oftedal. *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Didakta Norsk Forlag, Oslo 1991
- Tollefsen, Tore A. *Visjon av en ny skole – Jens Bjørneboe som pedagog og skolekritiker*.
Hovedoppgavesoppgave i pedagogikk, Uio 1984
- Waage, Petter Norman og Schiøtz, Cato (red.). *Fascinasjon og forargelse. Rudolf Steiner og
antroposofien sett utenfra*. Pax Forlag, Oslo 2000.
- Wandrup, Fredrik. *Jens Bjørneboe. Mannen, myten og kunsten*. Gyldendal, Oslo 1984
- Wilson, Colin. *Rudolf Steiner. Liv och vision*. Hallgren & Fallgren Studieförlag, Uppsala
1986, overs. Nille Lindgren

